



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Nº 15 - Primer semestre 2025 - ISSN: 2745-0716  
Licenciatura en Educación Especial

Magazín

lee la lee



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**  
*Educadora de educadores*

Rector

**Helbert Augusto Choachí González**

Vicerrector Académico

**Víctor Espinosa Galán**

Decana, Facultad de Educación

**Sonia Mireya Torres Rincón**

Directora de departamento de Psicopedagogía

**Dora Manjarrés Carrizales**

Coordinadora Licenciatura en Educación Especial

**Carolina Hernández Valbuena**

Editoras\*

**Carolina Soler Martín**

**Diana Margarita Abello Camacho**

\* Docentes, investigadoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UNP

Comité editorial y científico\*

**Alexandra Cruz Prieto**

**Edna Patricia López Pérez**

**Gabriel Antonio Lara Guzmán**

\* Docentes de la Licenciatura en Educación Especial

**Verónica Andrea Ochoa Murillo**

\*Estudiante Licenciatura en Educación Especial



Todos los documentos publicados en el Magazín se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

**Magazín Lee la LEE**

Magazín de la Licenciatura en Educación Especial

Número 15, primer semestre 2025

ISSN: 2745-0716

El Magazín Lee la LEE es una publicación de la Licenciatura en Educación Especial cuyo objetivo es divulgar las producciones académicas en el campo de la Educación Especial.

Periodicidad: semestral

Formato: digital

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo del magazín se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Preparación editorial

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Coordinadora

**Lucía Bernal Cerquera**

Editoras de revistas

**Mariel Loaiza Villalba**

**Isabella Rendón Barros**

Corrección de estilo

**Yaneth Lizarazo**

Diseño y diagramación

**Paula Andrea Cubillos Gómez**

Correspondencia

Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 3471190 / 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: [magazin\\_leelalee@pedagogica.edu.co](mailto:magazin_leelalee@pedagogica.edu.co)

lee la lee

# índice

- 6** Presentación de la obra
- 8** Editorial
- 11** Cartas a la Ética
- 18** Ambiente Virtual de Aprendizaje: una oportunidad para conectar saberes
- 22** Te has preguntado, ¿cómo promover una cultura inclusiva?
- 27** Interacción a través del cuerpo
- 33** Encuentros y afectos en el aula, un lugar para acoger las diferencias en la escuela
- 39** Crianza y discapacidad: una mirada a los Estilos Parentales en Discapacidad
- 46** Sinergia educación especial y etnoeducación
- 51** ¿Qué quieres que sea? Narrativas familiares de educadoras especiales

**58**

Prácticas docentes y aprendizajes de las educadoras especiales en el contexto rurourbano

**62**

Formación investigativa en educación especial: Lenguaje figurado, contexto y rol del Educador Especial

**66**

El objeto relacional como mediador de procesos pedagógicos y comunitarios

**70**

¿Enseñar Arte? Un devenir constante

**74**

La magia de jugar: fortalecimiento de las funciones ejecutivas en población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista

**83**

Habilidades sociales en población con discapacidad intelectual (di) y trastorno del espectro autista (tea): un viaje de aventuras a través de los lenguajes artísticos

**89**

Celebraciones



# presentación de la obra

6

## **El Silencio de mis mujeres**

**Rosa María Gómez Cano**

Este proyecto es el inicio de una búsqueda por reconstruir la memoria de las cuatro mujeres que dieron origen a la familia a la cual pertenezco: María Dolores (mi bisabuela), María Dolores, Margarita María y Rosa María (hijas de María Dolores mi bisabuela). Uno de los propósitos de esta obra es comprender culturalmente lo que les significó ser mujeres en Antioquia, a finales del siglo XIX y principios del XX, época a la que pertenecieron las cuatro mujeres mencionadas y cómo, de una u otra manera, la forma como ellas fueron criadas, incluyendo los imaginarios de lo que significa ser mujer, se fue quedando en mi familia como una memoria colectiva, una presencia cargada de misterios, tabúes, silencios y con una alta influencia de la religión católica.

El proyecto está enmarcado en el ámbito autobiográfico, me apoyo en entrevistas, relatos proporcionados por mis tías, cartas de mis ancestras, un cuaderno creado por mi tía Dora en donde paso a paso explica cómo bordar, e imágenes del álbum fotográfico familiar.

Mi inquietud por saber por qué me llamo Rosa María me llevó a reconstruir la memoria de las mujeres de mi familia, en la línea materna. Saber que fui nombrada como mi tía abuela, en su honor,

y para que cada vez que me nombraran la recordaran, hizo que durante años sintiera que mi nombre no me pertenecía. Iniciar con este proyecto fotográfico dio nuevamente sentido a mi inquietud y, a la vez, me permitió descubrir en cada imagen y en cada relato de mis tías la fuerza de cada una de mis abuelas ancestrales, fuerza que todas hemos heredado y que cada una debe decidir hasta qué punto la potencia.

Conocer el contexto histórico de las mujeres de mi familia, el cual es muy parecido al de todas las mujeres antioqueñas de la época, me permitió y permitirá a los espectadores comprender el inconsciente colectivo y cómo este se ha manifestado de generación en generación en la historia de la mujer. Comprender que no se trata de individualidades sino de colectividades, y que, a lo largo de la historia de la humanidad, sin importar el país o la región, las mujeres siempre han pasado por cosas similares.

El Silencio de mis mujeres cuenta con 14 fotografías, 2 imágenes material de archivo, 3 bastidores bordados, 2 placas oxidadas, una máquina de coser, un libro de artista y un vídeo.



### **Rosa María Gómez Cano – Itagüí, Antioquia, 1984**

Maestra en Artes Plásticas, Universidad Nacional de Colombia, 2009. Magíster en Diseño Fotográfico, Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato, 2017.

Durante 15 años se ha desempeñado en el trabajo con diferentes poblaciones y en proyectos que involucran el arte y la pedagogía. Su interés principal es la memoria y desde allí involucra archivos fotográficos como el álbum familiar, de donde parte para realizar su trabajo creativo.

@rosamariagomezcan



# editorial 8

El número 15 del Magazín Lee la LEE, el cual corresponde al primer semestre del año 2025, presenta diez artículos generales desde el campo de la Educación Especial, todos de estudiantes de la Licenciatura en este campo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Además, presenta cuatro artículos del *dossier* titulado *Arte, juego y pedagogía*, coordinado por la profesora Andrea Juliana Herrera Plata, quien invitó a dos artistas y dos grupos de estudiantes a compartir sus experiencias entre el arte y la educación. Y, como parte del *dossier*, la artista invitada nos compartió fragmentos de su obra *El Silencio de mis mujeres*, obra que continúa extendiendo la intención de consolidar al Magazín, también, como galería de arte. Desde el Magazín hacemos público el agradecimiento a la artista Rosa María Gómez Cano.

En relación con los artículos generales, dos de estos refieren a avances y reflexiones desde la experiencia como estudiantes monitoras de investigaciones adscritas al Centro de Investigación, CIUP, en los temas de familia y discapacidad y de expresiones figuradas; cinco artículos corresponden a experiencias de práctica educativa y el desarrollo de proyectos pedagógicos investigativos en relación con ambientes virtuales y una cultura inclusiva, habilidades sociales y expresión corporal, y la escuela y las infancias como escenarios de afecto y acogida de las diferencias; un artículo más presenta tensiones vividas desde la práctica en un contexto rurourbano. Por último, otros tres artículos

reflexionan acerca de la ética, la sinergia entre educación especial y etnoeducación, y narrativas de familias de educadoras especiales en formación.

A continuación, damos paso a la presentación del *dossier*.

## **Dossier Arte, Juego y Pedagogía**

**Andrea Juliana Herrera-Plata<sup>1</sup>**

Este *dossier* surge por el interés particular de recuperar, compartir y cuestionar sobre la pertinencia de las artes y el juego en el ámbito educativo, a partir de la presentación de una serie de experiencias pedagógicas centradas en la sensibilidad y la creación como elemento fundamental del quehacer docente.

En este *dossier* participan dos artistas que reflexionan sobre su disciplina, las artes plásticas y visuales, como eje conductor para el acercamiento y exploración de experiencias estéticas en el ámbito educativo (desde primera infancia hasta educación media). Reúne voces de amigos artistas con los cuales he recorrido varios años de trabajo, ellos generosamente han compartido su saber y amor por las artes, construyendo de manera conjunta propuestas basadas en la educación artística para personas con discapacidad y sus familias. Contar con la colaboración de invitados externos a la UPN, permite intercambiar inquietudes, saberes y experiencias con disciplinas diferentes a la educación especial, y establecer puntos de encuentro y diálogo enriquecido desde diferentes miradas y ciclos de formación.

.....  
1 Docente Licenciatura en Educación Especial – UPN.  
ajherrera@pedagogica.edu.co

También, se reconocen las voces de algunos de mis estudiantes, que se han interesado por nuevos y posibles lugares para la educación especial, arriesgándose a explorar otros lenguajes y diferentes formas de expresión y de concebir el mundo. Educadores especiales en formación que encontraron en las artes y el juego un medio para alcanzar sus objetivos pedagógicos y una posibilidad para la participación de todos y todas.

El *dossier* inicia con la presentación de la obra autobiográfica *El Silencio de mis mujeres* de la artista plástica y visual Rosa María Cano, proyecto que reconstruye el significado de ser mujer en Antioquia, a finales del siglo XIX y principios de siglo XX, a partir de la memoria del linaje materno de la autora. Esta propuesta visual recupera la memoria colectiva de estas mujeres donde las costumbres, relatos, imágenes, objetos familiares, silencios, entre otros, le permiten a la artista reconstruir el origen de su nombre.

Rosa María Cano también comparte con nosotros el artículo *El objeto relacional como mediador de procesos pedagógicos y comunitarios* a partir de su trabajo pedagógico con madres gestantes, lactantes y/o madres de niños y niñas hasta los dos años, se muestra cómo los objetos cotidianos y su transformación pueden movilizar el sentir y el pensamiento de las personas, convirtiéndose en canalizadores de experiencias significativas y sensibles.

Por su parte, el autor Javier Flechas, artista plástico y visual, presenta su reflexión *¿Enseñar Arte? Un devenir constante*, en la que comparte su amplia experiencia como profesor de Bachillerato y su búsqueda para acercar a sus estudiantes de manera sensible al mundo que los rodea y para que asuman una actitud crítica frente a la realidad, mirada que se transforma a partir del ejercicio pedagógico de las artes.

Por otra parte, se presentan dos artículos sobre experiencias significativas a partir de las prácticas pedagógicas y trabajo de grado realizados en la institución Aconir por estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial. El artículo *La magia de jugar* expone una propuesta pedagógica investigativa

para fortalecer las funciones ejecutivas en niños, niñas, jóvenes y adultos mayores con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), a partir de la exploración de distintos tipos de juegos. En este proyecto se rescata la exploración del acervo cultural (juegos tradicionales o de mesa), el desarrollo de la imaginación y la creatividad (juego simbólico, en el caso de las niñas y niños), y la importancia del juego en las diferentes etapas de la vida.

El artículo *Habilidades sociales en población con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista*

(TEA): *un viaje de aventuras a través de los lenguajes artísticos* presenta una propuesta pedagógica a partir de los lenguajes literario, musical, corporal y visual; se confirma la pertinencia del trabajo con artes desde el rol del educador especial y su impacto en el desarrollo social de los participantes del proyecto.

Agradezco al Magazín Lee la LEE, especialmente a la profesora Carolina Soler, por abrir la puerta a esta sencilla pero significativa experiencia, por conceder a las artes y el juego un lugar relevante en las discusiones pedagógicas, cada vez más necesitado de sensibilidad estética y ética.

# Cartas a la Ética

Wendy Caterine Lasso-Oyola<sup>1</sup> 

## Resumen

“Cartas a la Ética” es una reflexión personal y académica escrita en formato epistolar, en la que se aborda el papel de la ética en la vida, la educación, la formación profesional docente y la Educación Especial. A lo largo de tres cartas dirigidas a la ética, como si esta fuese una persona real, se exploran diferentes experiencias formativas, lecturas, películas y cuestionamientos personales surgidos en el marco de la clase de Proyección Profesional. El texto combina la emocionalidad con la formación académica, mostrando que la ética no es solo teoría, sino también una práctica cotidiana, por esto, el lector podrá encontrar reflexiones sobre la ética como espacio de reflexión vital, la educación como espacio ético por excelencia, la relación entre ética, moral y contexto, así como una aproximación por algunos enfoques éticos. Este ejercicio epistolar invita a repensar el sentido de la ética en la formación de los docentes y en la vida diaria de estos.

**Palabras clave:** ética; educación; formación docente; ética profesional

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Especial y tiflóloga. [wlassoo@upn.edu.co](mailto:wlassoo@upn.edu.co)

12 de marzo del 2024

Querida Ética:

Con seguridad le resultará extraño que le escriba, pues no hemos tenido la oportunidad de presentarnos formalmente, pero sepa usted, que llevo algún tiempo estudiándola y me ha intrigado. Es por esto, que me he tomado el atrevimiento de dirigirle tres cartas, había pensado unas cuantas más, pero creo que es mejor ser precisa con mis palabras y le ruego no me malinterprete, no lo hago por ahorrar papel y tinta, más bien, lo hago porque quiero ser directa y hablar sin rodeos, como se suele decir. De antemano, le pido me disculpe si estas cartas le significan más trabajo, pues es bien sabido que usted es alguien con bastantes ocupaciones, y ¡cómo no!, si las personas somos todo un rollo.

Pero bueno, como ya lo he dicho, estaré enviando a su buzón tres cartas donde le expreso algunos de mis pensamientos e inquietudes, pues aun cuando sé que existe desde los inicios de la humanidad, fue hasta hace poco que mis ojos se posaron sobre su envolvente existencia. Mi buena dama, sepa que no espero una respuesta de su parte, con dirigir mis palabras hasta sus oídos me doy por bien servida.

Posdata: olvidé mencionar que esta comunicación ha sido mi estrategia para integrar una carta más a esas tantas que hubiera querido escribir, así que esta es el preámbulo de las tres siguientes y mientras la primera llega, solo me queda decirle: Buenas noches, querida Ética.

## Carta 1

14 de marzo del 2024

Querida Ética:

La emoción me ha ganado en mi carta anterior y no he mencionado quién soy, pero creo que esto no hace falta. Solo diré que soy estudiante de una licenciatura (pronto profesional), una estudiante de tantas en este mundo con infinidad de inquietudes y unos cuantos conflictos producto de usted, ética.

Ayer, mientras la profesora Marietta nos solicitaba hacer escritos que dieran cuenta de los temas que habíamos estado estudiando, me percaté de que no tenía la menor idea de qué escribir, no porque no hubiese estado en los diálogos y discusiones dados en clase de Proyección Profesional, mediante los cuales intentábamos comprenderla, sino porque escribir no es tarea sencilla.

Pero se preguntará que a qué viene tanta palabrería, pues verá, quiero que sepa que mi interés por usted, lamentablemente y para mi vergüenza, no ha nacido de manera autónoma, sino por un espacio académico en la Universidad. Por esto, decidí recurrir a usted y escribirle, pues nadie mejor que usted para hablar de ética. Los temas tratados en clase fueron: “¿Qué es la ética y su diferencia con la moral?”, la película “Pasión bajo el cielo” (Donner, 1988) y las lecturas “Historia de la ética” (MacIntyre y Walton, 1981) y “Educación y ética” (Hernández, 2010). Soy muy precisa con estos temas porque de cada uno he podido sacar algo de mi interés y me han aportado para reflexionar sobre la relevancia de la ética en la formación de los profesores.

No quiero hacer una síntesis de estos temas porque usted los debe conocer mejor que yo, pero sí mencionaré lo que me han suscitado. En cuanto a su historia, debo decir que ya había escuchado un poco antes, cuando estaba en el colegio, mas no fue una invitación a pensar su transcurrir histórico como un aspecto indispensable para mi vivir.

Supe que usted ha estado presente desde la creación del hombre, sin embargo, la conocemos como disciplina y con mayor conceptualización debido a la filosofía antigua de civilizaciones como la griega. También supe que durante esta época tres hombres llamados Sócrates, Platón y Aristóteles exploraron en usted conceptos fundamentales como la virtud, el bien-el mal y la justicia, pero estos conceptos los dejaré para más adelante.

Durante gran parte de la Edad Media la autoridad religiosa ejercía una gran influencia y poder en las consideraciones éticas y morales. El comportamiento moral se evaluaba de acuerdo con la adhesión a los principios religiosos. No obstante, con el tiempo, especialmente a partir del Renacimiento y el surgimiento de la era moderna, hubo un cambio hacia una mayor valoración del poder y la autoridad humana. Este cambio se reflejó en la aparición de grandes monarquías y, cuanto más ganaban poder, más influencia había de los gobernantes sobre la formulación de las ideas éticas y las normas morales, lo que significó una pérdida de valores ya que todos querían el poder.

¿Pero acaso hoy no es igual? En la actualidad, aunque ya no vivimos en monarquías absolutas, todavía experimentamos una influencia similar de las normas sociales, las modas y los estereotipos en la determinación de lo que se juzga correcto o incorrecto. La diversidad y apertura a nuevas ideas han ampliado el espectro de valores aceptados, pero también ha llevado a la adopción y validación de normas éticas y morales que son convenientes solo para ciertos grupos o intereses.

Por ejemplo, aunque se proclama en palabras y en la normativa nacional e internacional que los derechos deben garantizarse a todas las personas sin distinción alguna, la realidad nos muestra que esto se pone en duda cuando dirigimos nuestra atención hacia la distribución de los recursos en la educación. Parece que algunos estudiantes e instituciones son considerados más importantes en términos de la garantía de derechos que otros, lo que sugiere que los derechos pueden ser una forma más de categorizarnos. Me resulta perturbador saber que hay estudiantes que parecen ser invisibles, y son percibidos como potenciales delincuentes o cargas. Aquí es donde comienzo a notar lo difusas que pueden ser usted y su apreciada amiga, la moral.

¡Pero no todo es una inevitable fatalidad! En la actualidad, la ética abarca áreas como la medicina, el medio ambiente, la tecnología, el aborto, la eutanasia, entre otros temas, es decir, la ética influye ampliamente en las discusiones de los problemas contemporáneos, lo cual es favorable ya que no se piensa que usted es solo asunto de la Iglesia o de unos cuantos.

Ahora bien, estos cambios históricos han llevado a que los linderos entre usted, querida ética, y su amiga, la moral se tornen muy estrechos al punto de hablar de ustedes de forma indistinta en la sociedad, pero es seguro que ambas guardan diferencias importantes. Sin embargo, aún tengo temor a confundirlas, pues no puedo negar que a veces sus tonos de voz son difíciles de diferenciar; de hecho, algo así les sucede a mis padres con mi hermana y conmigo, aunque ambas somos polos opuestos, al hablar con ellos por celular suelen preguntar “con cuál de las dos hablo” y en coro respondemos “con ambas”, y eso mismo siento con ustedes, creo que no las puedo separar, las escucho en coro, pero logro reconocer la singularidad de cada una.

De la clase con la profe Marietta me quedó resonando esto sobre ustedes: la moral se refiere a aquello que cada sociedad considera como comportamientos, costumbres y expresiones aceptables y adecuadas, sin embargo, eso que es adecuado para un grupo de personas puede no serlo para otro.

Por otro lado, usted, la ética, es la reflexión de los actos morales. Se centra en el estudio del comportamiento humano y su relación con las nociones del bien y del mal. En este sentido, se puede decir que usted es un constructo social que tiene legitimidad cuando estamos con los otros. Por lo tanto, mientras otros no sepan que hemos hecho algo incorrecto no existe la falta. Si en algo me he equivocado o las he ofendido, no dude en escribirme, aunque sé que le dije que no era necesario.

A propósito de la moral, en la clase vimos una película que me pareció cautivadora y algo trágica, la película se llama “Pasión bajo el cielo”, de 1988, esta invita a reflexionar sobre la complejidad de las relaciones humanas, las normas morales y éticas que las

guían, y además permite explorar una amplia gama de cuestiones éticas relevantes para la educación y la práctica docente. La película destaca la relación entre usted y el contexto cultural, y cómo las normas morales pueden variar según la época y cultura.

A través de la película se puede examinar cómo las normas sociales y religiosas de la época influyen en las acciones y decisiones de los personajes. En este caso, Eloísa y Abelardo desafían las convenciones sociales establecidas, lo que genera conflictos con la moralidad aceptada de su tiempo. Siendo sincera, sobre esta película mucho más se dijo en relación con usted, con decirle, querida dama, que la profesora planteó que Abelardo también había actuado con cierto egoísmo hacia Eloísa al pedirle que fuera monja, solo para que ningún otro hombre se acercara a ella. ¿Lo nota, querida Ética? Usted está hasta en el cine, pero seguro eso ya lo sabía.

Para cerrar, debo decirle que el documento titulado *Educación y ética* (Hernández, 2010) que discutimos en clase, me permitió concluir que usted y la educación han sido pilares importantes para el desarrollo humano y la cohesión social a lo largo de la historia; además de ser fundamentales ante los desafíos de la sociedad contemporánea, marcada por la globalización, el consumismo y el cuestionamiento sobre lo realmente importante en el vivir. Sumado a lo dicho, el texto lleva a pensar en la importancia de la promoción de valores éticos y el compromiso que todos tenemos con la verdad y el conocimiento para transformar la realidad, en especial en el ámbito de la educación universitaria. Aunque esto en palabras parece fácil, en la práctica es más difícil que armar uno de esos rompecabezas de miles de piezas que tanto cautivan a mi hermana.

Mientras las próximas cartas llegan a sus manos, solo me queda decirle: buenos días, querida Ética.

## Carta 2

14 de mayo del 2024

Querida Ética:

Desde la última carta me quedé pensando en que los cambios sociales nos han permitido, de una u

otra forma, comprender que la educación va más allá de la acumulación de conocimientos y que, por el contrario, propicia la extensión del pensamiento para transformar la realidad que trae tensiones a nivel ético y moral, algo bastante bello a mi parecer. Sumado a ello, estoy convencida de que usted puede contribuir a mejorar la calidad de la educación y fortalecer la integridad de los profesionales de este ámbito en su desempeño laboral y personal.

Por lo anterior, algunas de mis ideas sobre usted pueden haber cambiado, ya que ahora percibo que es más que simples normas o principios abstractos. En definitiva, querida Ética, usted es un marco de referencia para tomar decisiones difíciles y moldea nuestra identidad como profesionales y personas.

Por otro lado, no sé si recuerda la idea de “bueno” y “malo” que mencioné en la primera carta. Pues bien, creo que es menester señalar que considero su naturaleza de gran complejidad, ya que no se limita meramente a la dicotómica concepción de lo bueno y lo malo. En efecto, usted abarca un vasto espectro de principios y normas que varían según las culturas, épocas y las circunstancias individuales, por lo que puedo comprender que las cuestiones sobre justicia, deber, virtud, bueno, malo, moralidad y otras no siempre pueden ser categorizadas en términos absolutos. Esto me lleva a pensar que usted nos da una comprensión profunda de la conducta humana y a la vez de su belleza y complejidad.

Queda claro, entonces, que dentro de su esencia existen distintos tipos de ética que reflejan la diversidad de enfoques y perspectivas sobre cómo entender y abordar cuestiones morales en la vida humana. Éticas, las cuales eran desconocidas para mí hasta hace poco. La ética de la compasión, la ética de las virtudes y la ética utilitarista nos pueden servir para

ejemplificar y desarrollar la idea de la complejidad de su naturaleza y a la vez de la nuestra.

Para iniciar con la ética de la compasión, me valdré de las palabras de Bauman (2005) quien plantea que las sociedades están sufriendo una mutación en sus formas de relacionamiento haciendo que cada vez haya más nuevas formas de residuos humanos. Es decir que, la inmediatez social y la necesidad de consumo y producción han relegado a un segundo plano las relaciones, los vínculos afectivos, los valores y el encuentro genuino con los otros, así como la preocupación por su dolor. En contraste, la ética de la compasión lleva a que los sujetos sean conscientes de su grado de vinculación con los otros. Además, nos recuerda que no nos constituimos en solitario; necesitamos la presencia de quienes también sienten. Por ello, es necesario retomar la definición de la compasión desde su raíz, recordando que no es lástima o caridad: *cum* ‘junto’ y *passio* ‘sentir’; es decir, *sentir juntos* (Buxarrais, 2006). En este sentido, la compasión es preocuparse por el dolor y sufrimiento de los demás no por interés o esperando que se nos premie por ello, sino porque somos conscientes de que el dolor de otros podría ser el propio.

De otra parte, la ética de las virtudes no se centra en lo que se debe hacer, sino que se enfoca en cultivar hábitos y actitudes virtuosas en las personas, como la honestidad, la generosidad, la justicia, la valentía, entre otras. Lo cual es hermoso, ya que no busca cumplir reglas morales o resultados específicos, sino que busca que las personas tengamos una vida buena y plena teniendo la tranquilidad de nuestro actuar. Y desde aquí las diferencias entre la ética de la compasión y la ética de las virtudes comienza a ser muy clara.

Por su parte, la ética utilitarista es un enfoque ético que se basa en el principio de utilidad, que sostiene que una acción es moralmente correcta si

produce la mayor cantidad de felicidad o bienestar posible para la mayor cantidad de personas, y es incorrecta si produce más malestar que felicidad (López, 2014). Sin embargo, esta idea es la que ha hecho que la ética utilitarista resulte ser controvertida ya que, al centrarse solo en las consecuencias de las acciones, el utilitarismo puede justificar acciones y decisiones moralmente cuestionables que impliquen sacrificar los derechos o intereses de una minoría.

Creo que estas éticas, en últimas, permiten discutir nuestras acciones y decisiones, así como las de los demás en diferentes situaciones. Además, dan la flexibilidad necesaria para que las personas podamos convivir y vivir según nuestras propias convicciones morales sin pasar por encima de los demás y manteniendo una relación de respeto.

Con todo esto, me quedé pensando que, en la ética utilitarista es difícil determinar y medir la cantidad de felicidad y sufrimiento producido a partir de una acción, ya que esto puede ser muy subjetivo, creo que cuanto más la conozco, querida Ética, más reafirmo que los humanos somos complejidad pura. Pero, mientras mi última carta llega a su buzón, solo me queda decirle: Buenas noches, querida Ética.

### Carta 3

04 de junio del 2024

Querida Ética:

Ha pasado tiempo desde la última carta. La verdad, han sido días con bastante trabajo, incluso mis horas de sueño se han reducido, así que no quería escribir por afán o por cumplir; más bien quería escribir con paciencia y agradecimiento, pues esta es la última carta y no deseaba mancharla con el afán y la inmediatez que tanto abundan hoy día.

Recientemente, vimos otra película en clase. No fue nueva para mí, pues la había visto en varias ocasiones en otros espacios de clase, pero siempre hay algo nuevo que discutir. La película se titula “Detrás de la pizarra” y, por supuesto, es sobre educación. A partir de ella se discutió el papel de

la profesora y su sentir al llegar a un contexto real y nuevo.

La película permitió que se hablara desde un lugar más personal y no solo teórico. Aunque ese día llegué tarde a la clase, pude escuchar que muchos compañeros y compañeras mencionaban sus propias experiencias al iniciar sus prácticas y el impacto que esta primera experiencia, y las que llegaron después, causaron en su forma de ver la educación, su propio rol e incluso su vida personal. En esta película, fue inevitable considerar esos otros factores que estaban alrededor de la profesora y que realmente cuestionaban los supuestos valores de los diferentes agentes involucrados en la educación.

La película me recuerda el ejemplo que di en la primera carta sobre la categorización de los derechos y la desigualdad en cuanto a distribución económica en la educación. En la película se ilustra con mayor claridad que hace falta tener casa, ropa aceptable, familia “normal” y una nacionalidad para aspirar a ser digno de unos derechos que se supone son universales y de un trato aparentemente ético; lo cual no debería ser así, pues incluso estando desnudos deberíamos poder amarnos y respetarnos, tanto como cuando nos posamos en lo más alto, en la cúspide de esta sociedad. Creo que hablar sobre usted a veces resulta algo desolador.

Además de la película, la profesora Marietta asignó dos lecturas para la clase. La primera, *Conocimiento profesional y personal de los profesores* de Pinchas Tamir (2005) y la segunda, *El valor de educar* de Fernando Savater (1997), de esta última, solo leímos dos apartados específicos, la carta a la maestra y la carta a la ministra.

Como ya sabemos que todo lo que ocurra sobre usted llega a sus oídos, no me molestaré ni la molestaré al explicarle puntualmente a qué se refieren ambos textos, más bien quiero mencionar qué paso por mi mente con cada lectura.

Con el texto “Conocimiento profesional y personal de los profesores” pude notar que su contenido ha estado presente en la clase y en estas cartas desde el inicio, ya que es inevitable separar

el conocimiento profesional del personal, en mi caso, no podría ni imaginarme desconociendo mi personalidad, mi cultura, mis saberes, mis gustos, mi crianza, mi forma de escribir, entre otras, al ingresar a un aula. Si pasara por alto estos elementos constitutivos de mi vida, desconocería que la educación no es solo teoría y práctica, sino también personas del cotidiano que juntas dan vida al enseñar y al aprender.

Sobre los textos de Savater, resalto que sus cartas están unidas por un mismo eje que es la educación, sin embargo, cada una aborda temas de este ámbito desde lugares diferentes. Por un lado, la carta a la ministra centra su atención en la responsabilidad del Estado de garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos y la importancia de la educación para el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. En esta carta no se dejan de lado los desafíos contemporáneos que enfrentan la educación y sus actores, como lo son la desigualdad educativa, la integración de la tecnología, la salud mental y el bienestar, la diversidad e inclusión, las reformas curriculares...

Por otro lado, la carta a la maestra enfatiza más en el esfuerzo de los maestros y en que esta profesión va más allá de la mera transmisión de conocimientos, implica una verdadera entrega personal y profesional. Entrega que muchas veces es desvalorizada por la sociedad, la cual ha calificado a quienes se dedican a esta noble profesión como fracasados, de lo cual disto mucho, pues aun cuando no desconozco que no todos los profesores son la mejor representación de este gremio, sí es innegable que los profesores son uno de los pilares esenciales en la sociedad, en la formación de otros profesionales, en la garantía de derechos y en la transformación social.

Sobre esto último, debe saber que la Licenciatura en Educación Especial hace parte de ese grupo

señalado como “fracasados”, pero, de nuevo, no estoy de acuerdo. Le menciono esta licenciatura en específico porque en ella las discusiones sobre la moral y la ética de la sociedad respecto a los cuerpos y mentes diversos son álgidas y permanentes, tensionando lo ya estructurado.

En principio, la educación para las poblaciones con discapacidad, o para otras que enfrentan barreras de acceso al conocimiento estandarizado enseñado en las instituciones educativas, era bastante segregadora ya que la separación entre estudiantes “normales” y con “necesidades educativas especiales” era notoria. Desde ya, a usted estos términos le deben parecer chocantes y seguro la están haciendo dudar de la educación, pero no hagamos juicios adelantados, querida Ética.

Por fortuna, el tiempo hace de las suyas y trajo consigo nuevas formas de concebir la educación especial, que hicieron famosa a la inclusión, al permitir la creación de entornos donde todos los estudiantes, independientemente de sus características físicas, mentales, culturales, políticas, espirituales o sociales tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse juntos. Esta licenciatura ha llevado a que el sistema educativo y la sociedad se incomoden, generando cambios como la inclusión, aunque aún queda un gran camino por recorrer. Aquí es donde entra usted, quien seguro nos guiará en ese camino, pues la historia ya nos ha demostrado que incluso los educadores especiales hemos perpetuado el estigma.

En la educación especial, existe una tensión entre adaptar el currículo y las metodologías para ser inclusivos sin comprometer la calidad o igualdad de oportunidades, esto pone en primer plano la ética. En ese sentido, la educación especial no solo promueve el aprendizaje, sino también una profunda reflexión ética sobre el trato justo y equi-

tativo de todas las personas, sin tener en cuenta sus diferencias.

Por último, a pesar de que se concibe la escuela como un espacio para aprender y se promueve el apoyo multidisciplinario al educador especial, en la práctica persiste un abandono evidente, tal vez se deba a que seguimos habitando un sistema que, en lugar de incluir, refuerza las diferencias y exclusiones...

Querida Ética, no alargaré más esta carta, pues no lo veo necesario, antes de despedirme debo agradecerle sus aportes a mi formación y mi vida personal, espero seguirla encontrando en mi día a día. Por ahora solo me queda decir: Buenas noches, querida Ética.

## Referencias


- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós.
- Buxarrais, M. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teor. Educ.*, (18), 201-227.
- Donner, C. (Director). (1988). *Stealing Heaven* (Cielo Robado) [película]. Rank Organisation.
- Hernández, S. (2010). Educación y ética. *Sociología*, 25(72), 215-227. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732010000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732010000100010).
- López, J. (2014). La ética utilitarista: ¿una respuesta a situaciones límite? *Revista ejército* (82), 60-65.
- MacIntyre, A. y Walton, R. J. (1981). *Historia de la ética*. Paidós.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (1a ed.). Ariel.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790204.pdf>

# Ambiente Virtual de Aprendizaje: una oportunidad para conectar saberes

**Paula Alejandra Álvarez-Aparicio**<sup>1</sup> 

**Ingrid Mayerly Calderón-Ortiz**<sup>2</sup> 

**Alexandra Rodríguez-Navarro**<sup>3</sup> 

**María del Pilar Murcia-Pérez**<sup>4</sup> 

La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades de los distintos colectivos y personas con el fin de lograr, por vías equivalentes en calidad el aprendizaje.

**ROBINSON RUIZ LOZANO (2019)**

## Introducción

La educación inclusiva se ha establecido como un tema relevante en políticas y leyes educativas, como el Decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, y la Ley Estatutaria 1618 del 2013 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social (2017),

.....  
1 Maestra en formación de la Licenciatura en Educación Especial. paalvareza@upn.edu.co

2 Maestra en formación de la Licenciatura en Educación Especial. imcalderono@upn.edu.co

3 Maestra en formación de la Licenciatura en Educación Especial. arodriguez@upn.edu.co

4 Docente - Asesora Licenciatura en Educación Especial. mmurcia@pedagogica.edu.co

que tienen como objetivo garantizar el acceso, la permanencia y la titulación de toda la población que ingrese al sistema educativo. Esto ha permitido reconocer y valorar la diversidad en el aula, fomentando un espacio donde los maestros y maestras puedan reflexionar y accionar pedagógicamente para eliminar todas las formas de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y puedan implementar estrategias innovadoras y ajustes razonables que promuevan la accesibilidad, equidad y la justicia social.

Sin embargo, la implementación efectiva de un modelo inclusivo dentro y fuera del aula sigue siendo un desafío significativo en la actualidad; ya que, en muchas ocasiones, predominan enfoques tradicionales que pueden no considerar en forma adecuada las características, intereses y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, limitando así la posibilidad de garantizar una educación equitativa y significativa para todos y todas. Con frecuencia, estos enfoques se pueden basar en una perspectiva más homogénea que diversa, lo cual puede generar barreras de aprendizaje y participación dentro de las instituciones educativas.

Desde nuestra experiencia como maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y quienes realizamos prácticas en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), observamos y reconocimos estos retos que pueden emerger en el proceso de una educación más diversa e inclusiva. El IPN, por su parte, viene trabajando constantemente en el fortalecimiento de la cultura, política y prácticas que respondan a las normativas vigentes de inclusión y al Proyecto Educativo Institucional (2019), en este indican:

Trabajar a favor de la diversidad de niños, jóvenes y adultos, respetando su diversidad (econó-

mica, social, cognitiva, cultural, étnica, sexual, ética, comunicativa y afectiva), con el fin de construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos y con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad. (pp. 21-22)

Además, las normativas buscan promover prácticas pedagógicas inclusivas, basadas en el reconocimiento, la aceptación y el respeto hacia la diversidad, y han dado un paso importante hacia la inclusión con la creación del Comité de Inclusión IPN, una iniciativa cuyo objetivo es “promover y articular los procesos inclusivos por medio de prácticas, culturas y políticas institucionales que fortalezcan una educación de calidad para todos” (IPN, Acuerdo 01, 2023).

Con el objetivo de contribuir a la nueva mirada de inclusión del IPN, nuestro proyecto pedagógico investigativo se centró en fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, entendiéndolas como procedimientos y estrategias que dan significado al aprendizaje desde la regulación de las interacciones y al propiciar espacios activos, críticos, equitativos, óptimos y reflexivos. Maestros y maestras son agentes fundamentales en las experiencias educativas de los estudiantes; sus actitudes, imaginarios, conocimientos y disposición influyen en su quehacer docente y determinan sus decisiones pedagógicas.

## Desarrollo de la propuesta

Teniendo en cuenta lo anterior, llevamos a cabo observaciones participantes y no participantes en los talleres de interés que están dirigidos a estudiantes de segundo, tercero y educación especial del IPN. También, realizamos entrevistas semiestructuradas con maestros y maestras de las diferentes comunidades del Instituto Pedagógico Nacional, con el fin de obtener información clave sobre sus conocimientos, experiencias y percepciones en temas clave como la discapacidad, diversidad, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), flexibilidad curricular y modelos pedagógicos.

Durante las entrevistas semiestructuradas logramos identificar que los maestros y maestras del IPN, aunque son conscientes de la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, mantienen prácticas pedagógicas con enfoque tradicional que dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes diversos. Sin embargo, expresan la necesidad de fortalecer su formación y conocer más sobre las prácticas pedagógicas inclusivas con el fin de lograr una enseñanza accesible y de calidad para todos los estudiantes, en concordancia con las normativas actuales. Por esto, se buscó fortalecer en el equipo docente el conocimiento sobre procesos de inclusión, reconocimiento hacia la diversidad y cómo implementar didácticas, estrategias, metodologías y recursos enfocados hacia las características e intereses individuales de los y las estudiantes que se encuentran en la institución.

A partir de esta reflexión, se optó por el paradigma socio-crítico para resaltar la problemática de las prácticas pedagógicas que llevan los maestros y maestras del IPN, además, se identificaron las necesidades e intereses de los maestros y maestras en torno a un espacio donde puedan acceder a información y recursos sobre inclusión y diversidad de manera individual, colectiva, flexible y oportuna. La reflexión también condujo a una pregunta problema que guio la actividad investigadora: ¿De qué manera los espacios virtuales de aprendizaje apoyan el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de maestras y maestros hacia la educación inclusiva del IPN?

Teniendo en cuenta lo realizado, el proyecto pedagógico investigativo que tuvo como nombre *Fortaleciendo las prácticas pedagógicas: una mirada hacia la inclusión y diversidad en el Instituto Pedagógico Nacional*, tuvo como propuesta principal el diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Según Ávila y Bosco (2006), el AVA es un “espacio en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias y de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación”. Este AVA denominado “Incluconéctate” lo desarrollamos en la Plataforma Moodle IPN, ya

que ofrecía facilidad de acceso, era adaptable a los tiempos de los docentes y brindaba oportunidades para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas dentro de la institución, surgió así como una iniciativa para repensarlas y reconstruirlas, dado que es un proceso continuo que requiere reflexión, compromiso y acción.

Asimismo, el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) se consideró una oportunidad formativa para nosotras como maestras en formación, puesto que también reconocimos la necesidad de actualizar nuestras habilidades tecnológicas y, por esta razón, asistimos a capacitaciones con un experto en tecnología del IPN y con el Centro de Innovación, Desarrollo Educativo y Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional (Cindet), enfocadas en el manejo específico de la Plataforma Moodle IPN. Esto nos permitió diseñar un AVA significativo, enriquecedor y llamativo que promueva un aprendizaje autónomo y un intercambio de saberes al momento de explorar los contenidos de los cinco (5) módulos que diseñamos con recursos interactivos, accesibles e informativos, para que los maestros y maestras puedan aprender sobre: manejo de TIC, historia, modelos y tipos de la discapacidad, subjetividad, sujeto diverso desde un enfoque de derechos humanos, trabajo colaborativo y cooperativo, política pública, barreras de aprendizaje y participación, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Estos temas fueron seleccionados a partir de intervenciones con el Comité de Inclusión, que estuvo compuesto por representantes de la escuela maternal, bienestar y orientación escolar, dirección y representantes estudiantiles, padres de familia de hijos con o sin discapacidad y docentes, en donde se dio un espacio para reflexionar sobre el propósito y alcances que traería la propuesta pedagógica. También, se llevó a cabo un pilotaje en el semestre

2024-1, en colaboración con maestros y maestras del IPN y UPN que tienen experiencia en inclusión y manejo de las TIC, con el propósito de evaluar la pertinencia, la eficacia, el impacto y la accesibilidad de cada uno de los módulos antes de la implementación oficial de “Incluconéctate”. Luego, realizamos los ajustes necesarios para mejorar la comprensión y alcanzar los objetivos del proyecto pedagógico investigativo, que en la actualidad se encuentra en proceso de implementación con una inscripción y participación hasta el momento de 75 docentes de la institución.

A partir de este proceso que se ha llevado, hemos identificado que “Incluconéctate” es una propuesta que permite profundizar sobre la educación inclusiva y reflexionar acerca de la importancia de abordar la diversidad en el aula; además, la participación no solo ha reflejado el interés de los maestros y maestras en fortalecer sus prácticas pedagógicas, sino que también establece un compromiso hacia la construcción de entornos de aprendizaje más equitativos y que enseñen a todos los educandos a convivir y aprender con y de la diversidad.

## Referencias

- Ávila, P. y Bosco, D. (2006). Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una nueva experiencia. Trabajo presentado durante el *20th International Council for open and Distance Education* Düsseldorf, Germany, del 1° al 5 de abril de 2001. Unidad de Investigación y Modelos Educativos del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/c37ambientes.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf)
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>
- Instituto Pedagógico Nacional. (2023). Acuerdo 01 de 2023. Por el cual se modifica el Acuerdo 04 de 2021 y se disponen nuevas normas relevantes referentes al Comité Institucional de Inclusión y Diversidad del Instituto Pedagógico Nacional. <https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/11/ACUERDO-01-DEL-CONSEJO-DIRECTIVO-DEL-23-DE-MARZO-DE-2023-INCLUSION-RVALAC-1.pdf>
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D.O. No. 50340. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2017). Balance proceso reglamentario Ley estatutaria 1618 de 2013. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Ruiz, R. (2019). *Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva*. Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/6cd898a5-0dd0-4c65-94d6-225184471819/content>

# Te has preguntado, ¿cómo promover una cultura inclusiva?

**Nicolle Valentina Godoy-Saavedra**<sup>1</sup> 

**Daniela González-Fontecha**<sup>2</sup> 

**Luissa Fernanda Macías-Torres**<sup>3</sup> 

**María del Pilar-Murcia**<sup>4</sup> 

## Resumen

El presente artículo responde a la línea *Propuestas Pedagógicas y Didácticas Innovadoras* del Magazín Lee la LEE. Siendo este una aproximación a la experiencia de práctica e implementación de trabajo de grado centrado en la cultura inclusiva realizado por tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional en el Instituto Pedagógico Nacional. Allí encontrará una breve contextualización histórica además de los objetivos pedagógicos de la institución y aquello que le caracteriza.

El proyecto surge a partir de la lectura y observación del contexto donde se reconoció la necesidad de fortalecer las estrategias inclusivas

.....  
1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. [nvgodoys@upn.edu.co](mailto:nvgodoys@upn.edu.co)

2 Licenciada en Educación Especial. [dgozalezf@upn.edu.co](mailto:dgozalezf@upn.edu.co)

3 Licenciada en Educación Especial. [lfmaciast@upn.edu.co](mailto:lfmaciast@upn.edu.co)

4 Docente Asesora. [mmurcia@pedagogica.edu.co](mailto:mmurcia@pedagogica.edu.co)

que llevaba a cabo la institución, cuando se pensaba ¿De qué manera se puede fortalecer la inclusión en el IPN? Dando respuesta a esta pregunta surge la propuesta de promover una cultura inclusiva mediante cuatro estrategias que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo mencionado, la comunidad educativa se dividió en cuatro grupos de acuerdo con su edad e intereses: para el primero se diseñó como estrategia una fábula, segundo un juego virtual, tercero folleto informativo y cuarto pósters; todas fueron desarrolladas de manera presencial garantizando el acompañamiento y apoyo durante las actividades.

Por último, pero no menos importante, el diseño e implementación de este proyecto permitió reconocer la cultura inclusiva destacando las prácticas y políticas como un conjunto que atiende a las necesidades de la institución, el trabajo interdisciplinario, la gestión y pensarse en toda la comunidad educativa para el desarrollo de proyectos fue uno de los mayores aprendizajes como educadoras especiales.

**Palabras clave:** Cultura inclusiva; diversidad; inclusión; educación inclusiva

## Introducción

Este artículo se adscribe a la modalidad de *Propuestas Pedagógicas y Didácticas Innovadoras*. Presentará una experiencia de práctica educativa centrada en la cultura inclusiva, realizada en el periodo desde el 2023-1 hasta el 2024-2, por educadoras en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) de Bogotá.

El IPN, ubicado en la localidad de Usaquén (Bogotá, Colombia), es una institución educativa oficial con más de 90 años de historia; es conocido como “la cuna de los maestros” de la UPN; ha fortalecido el trabajo interdisciplinario y ha aportado a una perspectiva diversa y colaborativa para esta Universidad, pues se ha caracterizado como centro de prácticas pedagógicas para estudiantes de esta y otras universidades. Como bien lo plantea el IPN:

Seguimos trabajando con empeño y dedicación, para dejar huella en la historia de la Educación, siendo un espacio de innovación permanente para contribuir así, a la formación de seres integrales capaces de transformar su realidad y contribuir en la construcción de una sociedad democrática, solidaria y en paz. (Reseña Histórica, 2019)

De acuerdo con esto, la institución se reconoce por ser un entorno educativo multicultural, donde convergen maestros y estudiantes que aportan a una diversidad a partir de sus lugares de origen, incluidos extranjeros, afrodescendientes e indígenas. Sin embargo, a partir de observaciones y encuestas semiestructuradas realizadas a maestros, estudiantes, administrativos, personal de seguridad, personal de servicios generales y maestros en formación de la institución, se identificó que era necesario fortalecer la cultura inclusiva en la comunidad educativa, por esta razón, se diseñó e implementó la propuesta pedagógica titulada *El poder de la inclusión y la diversidad nos fortalece y une desde nuestras diferencias*.

Durante el proceso de práctica del semestre 2023-1, se evidenció que gran parte de los entrevistados no reconocían los términos ni lo que significaban los procesos de inclusión que se estaban generando en la institución educativa, por lo cual el grupo de docentes en formación consideró promover una cultura inclusiva que garantizara la participación plena de todos los actores de la comunidad educativa.

La propuesta se compuso por cuatro estrategias pedagógicas que dan respuesta a que el “IPN lidere el camino hacia una Educación Inclusiva y

diversa”, conforme a esto, el objetivo fue promover una cultura inclusiva en la institución educativa. De acuerdo con Parrish (2019, citado por Sosa y Villafuerte, 2022):

La cultura de una organización refleja los valores, creencias y relaciones de sus miembros, donde se pueden impartir y proporcionar una gran experiencia de aprendizaje. Entonces la cultura no es la base de la escuela, pero es una parte importante de ella que tiene un gran impacto en toda la comunidad. (p. 1922)

Esta y otras investigaciones coinciden en que la cultura es fundamental en la institución, ya que permite fortalecer los valores, prácticas y las relaciones entre los participantes de la comunidad educativa, en donde prima el respeto por la diversidad que hay en la institución, lo cual genera una cohesión social y un desarrollo armonioso en el entorno.

Ahora bien, con base en el anterior acercamiento a la noción de cultura, autores como Planarte (2017) y Lavín *et al.* (2021) que son citados en Sosa y Villafuerte (2022), plantean que una cultura inclusiva,

Facilita una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. Participar en el sector educativo es un ejemplo que busca cambiar el panorama situado en la inclusión y la exclusión a través de prácticas que incluyen valores como el respeto, la solidaridad y la igualdad, para participar en una educación de calidad y construir el espacio de solidaridad donde la diversidad sea vista como un motor de desarrollo comunitario. (p. 1922)

Dicho lo anterior, este concepto se refiere a la creación de un entorno donde se respeten y se valoren las características propias, las creencias y las prácticas que constituyen a los sujetos, además, donde se promueva su participación activa, conformando una comunidad rica en diversidad. La cultura inclusiva no solo implica el reconocimiento de la diversidad, sino también la adaptación de prácticas, actitudes y políticas para garantizar que todos los sujetos tengan la oportunidad de

contribuir y prosperar en un ambiente equitativo, como lo mencionamos en nuestro trabajo de grado, “para ser parte de una cultura inclusiva se requiere ser conscientes de lo que es la inclusión y valorar su diversidad”.

## Diseño e implementación de estrategias

La propuesta pedagógica *El poder de la inclusión y la diversidad nos fortalece y une desde nuestras diferencias*, está conformada por cuatro estrategias que fueron pensadas de acuerdo con intereses, rangos de edad, rol y habilidades propias de la población, dichas estrategias se implementaron como presentamos en las figuras 1 a 4.



**Figura 1.** Estrategia 1: fábula “Uniando nuestras diferencias hacia la meta”

**Fuente:** Fotografía propia.

La primera estrategia estuvo dirigida a estudiantes de Transición, Primero, Segundo, niveles I y II de educación especial y escuela maternal; esta fábula en formato tinta y braille promueve habilidades sociales, cognitivas, artísticas, y permite reconocer las diferencias del otro.



**Figura 2.** Estrategia 2: juego interactivo

**Fuente:** Fotografía propia.

La segunda estrategia fue pensada para estudiantes de tercero a undécimo grado y niveles III y IV de educación especial, se utilizó la plataforma Genially para un juego virtual, basado en un mapa con figuras de animales silvestres, incluyó juegos como rompecabezas y juegos de memoria, donde se abordaron palabras como inclusión y diversidad, y se reconocieron las diferencias de los demás en la institución.



**Figura 3.** Estrategia 3: pósters informativos

**Fuente:** Fotografía propia.

Los pósters estuvieron dirigidos a docentes y padres de familia; abordaron los conceptos de cultura inclusiva, diversidad, sistema braille, Lengua de Señas Colombiana (LSC), normativa de la educación y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con imágenes, gráficos y enlaces interactivos, que permitían acceso flexible a información clave, y fomentaban la autonomía en el aprendizaje y un entorno inclusivo en el aula y en el hogar.



**Figura 4.** Estrategia 4: folletos

**Fuente:** Fotografía propia.

Los folletos fueron dirigidos al personal de servicios generales, personal de seguridad, administrativos y maestros en formación; estos folletos físicos incluían información sobre educación inclusiva y diversidad, junto con actividades como sopas de letras y crucigramas. El objetivo fue difundir conceptos clave sobre inclusión y contribuir a una comunidad más informada y sensibilizada.

## Conclusiones

Las estrategias descritas buscaron fortalecer la cultura inclusiva en el IPN, promoviendo la diversidad, la accesibilidad y el reconocimiento de las diferencias como elementos que nos unen y fortalecen como comunidad educativa. Por ello, la construcción del Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) fue enriquecedora y positiva, en especial, se destaca la articulación efectiva con los docentes y el comité de inclusión. Además, la colaboración con otros maestros en formación ha fortalecido el conocimiento, el trabajo interdisciplinario y el compromiso con la educación inclusiva, contribuyendo así de manera significativa a un entorno más inclusivo.

En definitiva, las estrategias didácticas implementadas en el PPI son innovadoras para la institución, desde la perspectiva de una cultura inclusiva proyectada a partir de herramientas tecnológicas, juegos interactivos, y recursos visuales y narrativos, que no solo facilitan el aprendizaje, sino que también promueven una comprensión significativa de la inclusión y la diversidad.

Las estrategias fueron más allá de los enfoques tradicionales, ya que son resultado de apoyo interdisciplinario, consolidación de ideas y el deseo de innovar las estrategias educativas que tiene la institución. Por lo tanto, al ser un producto creativo y una construcción propia de maestras en formación, permite personalizar experiencias educativas, además, al hacerlas accesibles con sistema braille, para personas con discapacidad visual, y videos con Lengua de Señas Colombiana, ayuda a los estudiantes a conocer otros medios más accesibles a la información, y así favorecer y crear entornos

más amigables, donde la inclusión se vive y se respira en cada actividad.

Para finalizar, se presentan voces de los participantes durante la implementación de algunas de las estrategias diseñadas:

- (...) la fábula y la moraleja es un tema que están trabajando en clase, una de sus preguntas fue ¿cuál era la moraleja? Uno de los estudiantes respondió: “no juzgar por las apariencias”. (Estudiante IPN. Nivel II)
- (...) los estudiantes responden a cada una de las preguntas y la respuesta que más sobresalió fue la siguiente: “Nosotros debemos respetarnos entre todos y no juzgar por las diferencias que cada uno tiene”. (Estudiante IPN. Segundo)
- “Proyectar otros espacios para continuar aprendiendo y apropiando las dinámicas del DUA” (Docente en formación, Música, 2024)
- “¿Dónde puedo encontrar el juego? Quisiera saber si pueden compartirlo con las maestras y que ellas se lo envíen a los padres, me gustaría que mi hija jugara este juego cuando llegue a la casa después del colegio.” (Padre, 2024)

## Referencias

- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Reseña histórica*. <https://www.ipn.edu.co/resena-historica/>
- Sosa Hernández, M. del P. y Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>

# Interacción a través del cuerpo

Angie Lorena Cruz-Sánchez<sup>1</sup>   
Karen Andrea Gómez-Bohórquez<sup>2</sup> 

## Introducción

Este artículo expone las experiencias significativas desarrolladas en el Colegio Simón Rodríguez IED (sede B, 402 y C, 401) desde la propuesta pedagógica investigativa titulada *Cuerpos en diálogo*, en esta se reconoce la expresión corporal como una oportunidad para potenciar las habilidades sociales de *escucha, reconocimiento y expresión de emociones, autocontrol y toma de decisiones*, en particular con niños y niñas de grado cuarto de la educación básica.

En primer lugar, nos situamos en la perspectiva de ser humano como ser social por naturaleza y reconocemos que las habilidades sociales (HS) se encuentran presentes a lo largo de su desarrollo. Estas se entienden como conductas que permiten al individuo interactuar, de manera asertiva, con los demás. De acuerdo con Monjas (2000),

---

1 Estudiante x semestre, Licenciatura Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [alcruzs@upn.edu.co](mailto:alcruzs@upn.edu.co)

2 Estudiante x semestre, Licenciatura Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [kagomez@upn.edu.co](mailto:kagomez@upn.edu.co)

“ningún niño nace sabiendo relacionarse adecuadamente con sus iguales” (p. 29), es decir, que estas habilidades no son innatas, sino que se construyen a través de su práctica en la interacción, y le ayudan al sujeto a adaptarse a diferentes situaciones.

Las HS se construyen y fortalecen en contextos como la familia y la escuela en tanto primeros escenarios de interacción, dichas instituciones tienen una responsabilidad de formación con el/la niño(a) y adolescente pues aportan experiencias de aprendizaje y modelamiento para las relaciones interpersonales.

Nuestra propuesta pedagógica está centrada en la escuela, comprendemos que este es un espacio propicio para que el estudiante ponga en escena sus habilidades a través de la socialización con sus pares, amigos y demás comunidad, pues allí expresa sentimientos, pensamientos y necesidades. Un ambiente escolar que dé oportunidades de interacción positiva forma estudiantes íntegros, con bases sólidas para relaciones adultas satisfactorias. Del mismo modo, la escuela puede contribuir a la construcción del clima positivo en el cual debe prevalecer “la igualdad, la participación, el respeto mutuo, la salud y la convivencia pacífica” (Unicef, 2018, p. 6).

En este contexto, y desde la práctica educativa realizada en el colegio mencionado, se observó la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que conduzca a aprendizajes significativos en relación con las HS, y que abra oportunidades para que los estudiantes, por medio de sus vivencias, vinculen intereses.

En la experiencia *Cuerpos en diálogo* se decide que las oportunidades para propiciar serían desde los lenguajes artísticos, al considerar que estos, siguiendo a Herbert Read (como fue citado por Ros, 2004) promueven en el educando el desarrollo de competencias individuales pero también sociales. Desde este lugar, la propuesta pedagógica investigativa se articula a la línea de investigación *Comunicaciones otras*, de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN, y aporta a la creación de escenarios que promuevan el aprendizaje de todos y todas.

Dentro de los lenguajes artísticos, se seleccionó como eje principal la expresión corporal que, como señalan Stokoe y Harf (1992), “(...) es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos” (p. 8). Es decir, que la expresión corporal se configura como una oportunidad perfecta para construir espacios de aprendizaje individual y colectivo de las HS mediante el diálogo, la reflexión y la creación.

En coherencia con lo anterior, la propuesta pedagógica se fundamentó en un modelo constructivista social, que tal como lo menciona Vigotsky (citado por Pinto *et al.*, 2019), un aprendizaje significativo nace de las interacciones, por ende, es relevante como uno de los principios fundamentales en el trabajo académico. Así mismo, se reconoce el papel del educador como mediador del aprendizaje y al estudiante como agente activo de él. Hecha esta precisión, la propuesta *Cuerpos en diálogo* es estructurada en tres fases, cada una con intenciones determinadas, como se enuncia a continuación.

La primera fase se denominó “Despertando mis emociones”, en cada sesión se retomó un lenguaje artístico, bien fuera visual, musical o literario, para vincular a los estudiantes desde las emociones y también para despertar curiosidad. Además, a través de estas expresiones y sumadas estrategias como el baile, juegos rítmicos, títeres, la literatura y el canto, se promovió la activación corporal y el paso a movimientos y gestos libres en los estudiantes, lo cual mantuvo su motivación y participación.

En segundo lugar, se dio paso a la fase denominada “Poniendo en juego la creatividad”, en ella se recreó un ambiente seguro y propicio de aprendizaje en el que fue protagonista la expresión corporal, con el fin de fortalecer y poner en práctica

las habilidades sociales seleccionadas HS, *escucha, reconocimiento y expresión de emociones, autocontrol y toma de decisiones* (priorizadas dentro de la caracterización institucional). Se llevó a cabo un trabajo colectivo con estrategias como juegos rítmicos, juegos de roles, danzas circulares e interpretaciones que, articuladas con elementos físicos como sombreros, cintas y micrófonos, invitaron a los estudiantes a personificar y apropiarse cada experiencia.

La secuencia concluyó con la fase “Validando mis aprendizajes”, en esta, a través de la escritura, la pintura y el dibujo, los educandos reflexionaron y evaluaron los espacios propuestos, mediante ejercicios grupales e individuales en los que reconocieron características y estrategias para situar cada HS. Para este momento se propuso un diario de experiencias, el cual fue una libreta casera creada por las docentes en formación, que fue personificada y apropiada por cada estudiante para dar un mayor sentido de pertenencia sobre dicho objeto.

## Cuerpos en diálogo: luces, cámara y acción

Durante las experiencias vividas a lo largo de la propuesta pedagógica con los estudiantes de grado cuarto se evidenciaron elementos significativos en cada una de las fases. En la primera fase, Despertando mis emociones, se invitó a los estudiantes a ser partícipes y protagonizar sus vivencias, como por ejemplo en la sesión número diecisiete. Con la actividad titulada “Detener el baile”, los estudiantes realizaron una serie de movimientos alusivos a la singularidad al momento de bailar mientras usaban un antifaz como elemento que motivaba la personificación; esto les dio seguridad y confianza en su expresión y llevó a que algunos se atrevieran a asumir un rol de liderazgo (Educadoras en

formación, diario de campo, 2024). En la figura 1 se muestran algunos momentos de esta actividad.



**Figura 1.** Estudiantes con máscaras, actividad Detener el baile.

**Fuente:** Fotografía propia (2024).

Del mismo modo, en otro encuentro que buscaba fortalecer la HS de reconocimiento y expresión de las emociones, en la fase Poniendo en juego la creatividad, se desarrolló la actividad titulada “El noticiero” la cual motivó a los estudiantes a asumir diferentes roles en los que pudieron analizar y expresar sus emociones y opiniones frente a situaciones de la vida cotidiana, retomando sus relatos personales y culturales (Véase figura 2). En este momento se evidencia cómo algunos estudiantes espontáneamente asumieron el rol de periodistas inspirados por la postura corporal y la entonación que tenían los presentadores del noticiero en su país o región, dando paso a la movilización de conocimientos y emociones frente a las diferentes situaciones que se pueden presentar en la cotidianidad.



**Figura 2.** Estudiantes actividad periodismo.

**Fuente:** Fotografía propia (2024).

Por último, el “diario de experiencias”, el cual transitó en los diferentes encuentros con el fin de reunir los aprendizajes, creaciones y reflexiones surgidas en las sesiones y que se correspondió con la fase Validando mis aprendizajes, favoreció la evaluación de los aprendizajes y promovió la creatividad, la concientización y el pensamiento crítico. Al ser de uso personal, generó un mayor interés y

sentido de pertenencia, como el caso de un estudiante que manifestó el deseo de transferirlo a otros escenarios de su vida, al comentar: “Profe, ¿cuándo me lo puedo llevar para la casa?” (Educadoras en formación, diario de campo, 2024). En la figura 3 se muestra un momento de realización del diario y un fragmento de uno de estos.



**Figura 3.** Fotografía Diario de experiencias.

**Fuente:** Fotografía propia (2024).

Cabe señalar que, durante la implementación de la propuesta, específicamente en la fase Validando mis aprendizajes, fue necesario incorporar ajustes razonables, los cuales según el Decreto 1421 (2017) “son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante” (artículo 2.3.3.5.1.4. numeral 4), y buscan promover la participación de todas y todos los estudiantes. Para esta propuesta se recurrió al uso de representaciones gráficas (imágenes, dibujo), las cuales fueron otras formas de expresión diferentes a la escritura. Este tipo de apoyos en la realización de las actividades posibilitaron una ruta accesible para el aprendizaje donde todos son partícipes.

## Reflexiones finales

Como parte de lo desarrollado, vale la pena destacar la articulación de esta propuesta pedagógica investigativa con el proyecto intrainstitucional que se gesta en el colegio Simón Rodríguez IED (sede B), denominado *Círculos de confianza*. Este busca promover el respeto a través del diálogo y la reflexión sobre las diferencias que existen en el aula desde los principios de la justicia escolar restaurativa. Las docentes se involucraron con la propuesta pedagógica y aportaron desde el interés reconocido ante el cambio en las interacciones de los estudiantes, así como al retomar constantemente en sus clases las estrategias abordadas en las sesiones.

Durante el desarrollo de la propuesta fue fundamental pensar el rol del educador especial como un profesional que interactúa, dialoga y crea propuestas pedagógicas con familia, docentes y educandos. Bajo esta intención, el educador especial retoma sus saberes pedagógicos y didácticos y reflexiona desde las experiencias con los estudiantes y man-

tiene la intención de incidir en el aula. En este caso, lo anterior se procuró desde la expresión corporal, donde todos y todas tuvieron la posibilidad de participar con seguridad y reconocer las diferencias de sus compañeros sin generar discriminación, y así construir aprendizajes tanto individuales como colectivos.

Por otra parte, es importante volver a destacar el rol de las familias en el desarrollo de las habilidades sociales. De acuerdo con Villarroel y Sánchez (como se citaron en Isaza, 2018), “los padres posibilitan a los niños y niñas la internalización del mundo social al dotarlos de herramientas que les permitan ingresar a las distintas esferas de lo social” (pp. 79-80). De allí que quede como apuesta para una próxima propuesta similar a la presentada, la importancia de vincular a las familias en las diferentes fases. Esto conlleva organizar instrumentos de valoración con el fin de reconocer sus perspectivas acerca de las HS de sus hijos.

Para finalizar, y en concordancia con lo presentado a lo largo de este artículo, no solo se busca visibilizar las reflexiones y experiencias desde la educación especial en los escenarios de práctica, también se busca motivar el desarrollo de estrategias didácticas no comunes que retomem la expresión corporal y los demás lenguajes artísticos para generar ambientes de aprendizaje armónicos, seguros y significativos. De esta manera, se busca destacar la importancia de las habilidades sociales en los escenarios educativos ya que permiten mayor autonomía e interacciones positivas en los sujetos y contribuyen al clima escolar armónico.

## Referencias

Decreto 1421 de 2017 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D. O. No. 50340.

Educadoras en formación. (2024). Diario de campo. Repositorio privado.

- Isaza Valencia, L. (2018). Las Prácticas Educativas Familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Encuentros*, 16(1), 78-90.
- Monjas, I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (1a ed.). Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Pinto, J., Castro, V. y Siachoque, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, (22), 117-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982088>
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-8.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós. [https://www.researchgate.net/publication/306347459\\_StokoeP\\_y\\_HarfR\\_La\\_expresion\\_corporal\\_en\\_el\\_Jardin\\_de\\_Infantes](https://www.researchgate.net/publication/306347459_StokoeP_y_HarfR_La_expresion_corporal_en_el_Jardin_de_Infantes)
- Unicef. (2018). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-educacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>

# Encuentros y afectos en el aula, un lugar para acoger las diferencias en la escuela

Vanessa Díaz-Tarazona<sup>1</sup>   
Julián Camilo Bohórquez-Vargas<sup>2</sup>

## Introducción

Este texto pretende generar reflexiones frente a la acogida en la escuela por medio de la construcción de espacios de encuentro con el otro, acogida desde escenarios de reconocimiento de las diferencias que habitan al estar juntos. Lo anterior, a partir de la narración de una experiencia significativa en el marco del proyecto pedagógico investigativo de la Licenciatura en Educación especial de la UPN, titulado, *Relatos subjetivos que tejen las miradas sobre las diferencias en primera infancia de la IED Simón Rodríguez*.

El proyecto se realizó en el periodo del 2023-1 al 2024-2 en el contexto de Jardín y Transición de la sede B del colegio Simón Rodríguez, ubicado en la localidad de Chapinero, en Bogotá, Colombia. Luego de varios meses de compartir la cotidianidad escolar, se tejieron relaciones que permitieron comprender, en la práctica, las formas de

---

1 Licenciada en Educación Especial. [vdiazt@upn.edu.co](mailto:vdiazt@upn.edu.co)

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. [jcbohorquezv@upn.edu.co](mailto:jcbohorquezv@upn.edu.co)

cómo se habita juntos la escuela y cómo estas se crean a través de múltiples diferencias que no solo van desde un aspecto físico, sino que trascienden a las relaciones humanas y el convivir con el otro.

De todo el proyecto desarrollado, este artículo presenta una sesión significativa que se realizó desde la propuesta titulada *El poder de las diferencias*. Al implementarla, centramos la mirada en el análisis profundo de las relaciones que tejen los niños y las niñas de primera infancia, observamos su cotidianidad e identificamos distintas situaciones problemáticas que se presentan en la convivencia escolar, como fueron las discusiones, burlas y el factor de competencia; diferencias que distancian e impiden que se sigan construyendo saberes ya que hay una interrupción constante por la presencia del otro. Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas que apostaran por prácticas fuera de lo tradicional, para hacer una educación que construya y proponga alternativas en un acto de acogida y hospitalidad. Para llevar a cabo la experiencia fue necesaria la comprensión, principalmente, de tres conceptos: diferencias, infancias y subjetividades. Estas se consideraron pertinentes para la apertura ante el contexto de la práctica educativa, para mantener una criticidad ante las realidades y ser coherentes para actuar pedagógicamente desde la Educación Especial. En primer lugar, con *las diferencias* se abordó un rasgo que distingue a ciertos sujetos de la educación, los cuales se han catalogado como diferentes por sus formas de ser fuera de patrones normalizadores de la sociedad. La transformación necesaria, tanto conceptual como en la vida cotidiana, refiere a situarse en las diferencias y no en los diferentes. Skliar (2008) plantea que las diferencias no se pueden clasificar como mejores o peores y no deben teñirse para señalar a algunos sujetos de la educación. Ante esto, la educación tiene el deber de acoger todas las diferencias.

En segundo lugar, la noción de *infancias* fue comprendida desde un marco de potencialidad y desde la capacidad de transformar realidades. Los niños y las niñas desde sus diferentes infancias, cada vez más, tienen un lugar político situado en

la colectividad y la acción crítica sobre la realidad. La potencialidad de las infancias la hallamos en su imaginación, participación, juegos y creatividad, como lenguajes únicos que hacen posible crear historias y hablar sobre las diferencias. Por último, las *subjetividades* son constituyentes en los sujetos de la educación, desde estas se relacionan y así mismo manifiestan creencias, sentires y experiencias que parten de sus contextos y crianza.

## Un acercamiento a la propuesta pedagógica

La propuesta *El poder de las diferencias* apostó desde la literatura a la generación de espacios de diálogo y reflexión con el fin de que niños y niñas fueran quienes promovieran la acogida y la hospitalidad. Para que esto fuera posible, la participación, los ambientes y la literatura fueron ejes transversales, ya que se disponía de herramientas que ayudaran a que las infancias construyeran y deconstruyeran las realidades.

Se resalta la importancia de utilizar la literatura infantil, ya que es un lenguaje naturalizado en la escuela y es cotidiano, además, permite usar la imaginación, el juego, el arte y la exploración para acercarse a la realidad de las niñas y niños desde sus vivencias y palabras. Esto facilitó conocer en profundidad subjetividades cargadas de experiencias, en las cuales transitan pensamientos sobre las diferencias en la escuela, por ejemplo, desde lo que creen y piensan del otro. Inicialmente, se trajeron cuentos infantiles que invitaban a jugar, cantar e imaginar, como *El cazo de Lorenzo*, de Isabelle Carrier, *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar y *Monstruo rosa*, de Olga de Dios. Los encuentros se convirtieron en un espacio dinámico en donde surgieron otras formas de ver la realidad en la escuela, poniendo tensiones, pero sobre todo generando

moralejas sobre aprender a habitar juntos. Todas estas obras literarias recogen y reflejan las experiencias de vivir y sentirse diferente en la escuela, esto llevó a que los niños, a través de sus emociones, expresaran sentirse identificados con las historias y conversaran sobre lo que piensan de sus propias relaciones.

La literatura permite grandes aportes sobre lo que piensan niños y niñas acerca de sus relaciones con los otros. El lugar reflexivo como educadores sobre lo que ocurría con la lectura y trabajo desde los cuentos, nos dio pistas de cómo la interacción en el día a día estaba permeada por múltiples emociones, cercanías, distancias y conflictos. Para nosotros, más allá del sentir, el propósito fue que debía pasar algo, pedagógico y didáctico, que transformara los encuentros y las formas de ver las diferencias en la escuela, de modo que aportáramos a construir momentos para un acto consciente que implicara el diálogo constante sobre las realidades de la cotidianidad.

Con el fin de lograr encuentros y diálogos más cercanos, decidimos crear cuatro muñecos con particularidades físicas y culturales, gustos, familias y formas de vida, que expresaban diferencias en relación con la generalidad de los niños de los grados Jardín y Transición. Para cada muñeco creamos un cuento de forma colectiva (Véase figura 1), cada muñeco contaba experiencias que le pasaban en la escuela, situaciones que, además, se relacionan con lo que en la realidad les pasa a los niños y las niñas del Simón Rodríguez. Le colocaron nombre a cada muñeco, en las historias, entre todos fuimos proponiendo soluciones y, a través del juego, se visibilizaron con transformaciones en sus propias relaciones.

## ¡Amigos nuevos!

Julián Camilo Bohórquez Vargas  
Vanessa Díaz Tarazona



**Figura 1.** Cuento creado con los niños y niñas.

**Fuente:** Elaboración propia.

Para crear estas historias, fue necesario conocer a la población de Transición y Jardín: un total de 46 niños y niñas en edades de cuatro a seis años. Cada uno es único, auténtico, con una personalidad distinta; traen consigo realidades, provienen de familias que han migrado a la ciudad o que han abandonado su país para encontrar hospitalidad y oportunidades en la capital. Se perciben como sujetos activos y críticos, ya que cada niño y niña tiene un lugar protagónico durante cada sesión aportando y relacionándose con las experiencias dadas en la escuela desde el juego, el arte y la literatura, construyendo y expresando su mirada sobre la realidad.

### Una experiencia anhelada en las infancias del Simón Rodríguez

Una aproximación a las experiencias vividas en el marco de la propuesta pedagógica es uno de los encuentros desarrollados en el periodo 2024-1. Para esa sesión, la encargada fue una de las muñecas mencionadas anteriormente: María, como fue nombrada por los niños y niñas (Véase figura 2). La habían acogido y recibido desde el afecto y querían conocer más sobre ella. En experiencias pedagógicas previas, conocieron cómo ella venía de la comunidad indígena Misak y hace poco había llegado al colegio; sentía muchas emociones por estar en un ambiente nuevo, primero porque no usaba un uniforme como los demás niños y

segundo al llegar estaba en un lugar desconocido que generaba indiscutiblemente miradas por la presencia y curiosidad de conocer más sobre ella.



**Figura 2.** Fotografía de María.

**Fuente:** Elaboración propia.

Como educadores llevamos música propia de esta comunidad, los niños se acercaron de manera natural una vez comenzaron a escuchar la canción *Pishimisak ojos nacer*, y con sonrisas espontáneas los estudiantes y maestras titulares manifestaron interés en conocerlos con más detalle:

La profesora Paty pregunta “¿De dónde sale su forma de vestir?”. “Apropiamos de otras cosas, aunque viene de muchos años, con el pasar del tiempo la tela y las formas de vestir han cambiado, pero siempre hemos mantenido nuestra esencia, tratamos de identificarnos”. Alan menciona “Es como nuestro uniforme”. (Díaz, 2024, p. 2)

El mismo llamado de los niños y niñas y sus preguntas por conocer más las realidades, nos hicieron considerar que, aunque en la formación como licenciados en educación especial y en nuestras experiencias personales no teníamos cercanía a la cosmovisión de las comunidades indígenas, sí teníamos la responsabilidad política de crear espacios para que María representara algunas de las vivencias de su comunidad. Por eso, generamos acercamientos con personas de la comuni-

dad misak. Para ello, los educadores en formación contactaron a una estudiante de la Licenciatura en educación especial perteneciente a la comunidad; ella, bastante generosa, aceptó acompañar a los niños y niñas en una sesión junto con un compañero de la comunidad.

Uno de los retos de la experiencia pedagógica fue generar las condiciones para favorecer el encuentro y que los diálogos fueran de acogida entre los invitados, los niños, los maestros titulares y los educadores en formación. Para esto, la organización del ambiente fue un aliado fundamental. Se dispuso el mobiliario para favorecer las interacciones, las docentes titulares se ubicaron como participantes de un público dispuesto a conversar y nosotros, educadores en formación, planificamos las preguntas que abrirían el encuentro y mediamos el desarrollo de las experiencias propuestas.

Ante la llegada de los invitados a la institución, las expresiones de intriga frente a lo que no es habitual se manifestaron en toda la institución de la sede B, desde las personas de seguridad que los recibieron en la puerta, hasta las maestras que paseaban por los pasillos de la institución. Su forma de vestir se salía de los patrones comunes que los ojos acostumbran a ver en la escuela. Todos los niños y niñas de Jardín y Transición se encontraban en el aula, ansiosos porque el ambiente les anticipaba que algo pasaría y su deseo por conocer algo nuevo crecía.

Cuando los invitados ingresaron al aula, todos estuvieron en silencio, la observación duró unos segundos acompañada de caras de asombro, con sonrisas y otros con ganas de hablar y preguntar. Sin embargo, el día se disponía también para escuchar, lo cual es una acción muy interesante, ya que incluidos los maestros se estaba en disposición de que algo importante se aprendería ese día. Una frase que hace comprender esto, es la siguiente:

“El yo enmudece frente a la distancia del extranjero. Tanto su palabra como su silencio zarandean cualquier intento de controlar el encuentro. Sentimos la alteridad de su presencia, nuestra actitud es de escucha pasiva” (Gómez, 2021, p. 11). Lo importante de estos primeros minutos de encuentro fue el lugar de hospitalidad que tuvo la comunidad institucional al recibir a la comunidad misak; el agradecimiento y la familiaridad permitieron que todo el espacio fuera desarrollado con amabilidad, pues todas las partes tuvieron disposición para conocerse.

Al presentarse, los invitados decidieron romper el silencio y la distancia para conocerse a través del primer ejercicio de armonización en el que compartieron con los niños que en su comunidad el agua limpia el cuerpo y conecta con la naturaleza. Estas experiencias son un lugar central para despojarse de las creencias y miradas que se han construido y una forma de hacerlo fue a través de preguntas, abriendo la posibilidad de aprender y respetar el encuentro. Se debe destacar que el carácter crítico y apasionado de las docentes titulares de primera infancia, así como su compromiso por crear experiencias significativas para los niños y niñas, motivaron la formulación de las primeras preguntas con las que se apropiaron del espacio y se dispusieron para aprender sobre algo que para ellas también era nuevo (Véase figura 3).

Al traer esta experiencia se rompe con los patrones tradicionales que han sido dados en la escuela, y que buscan normalizar todo aquel que sea distinto. En este escenario se abrió la posibilidad de tener un diálogo de saberes que transgreden esas formas convencionales de ver la educación, puesto que el encuentro permitió conocer una cosmogonía y cuestionar todos aquellos modelos impuestos en la sociedad. Al respecto, el autor Solano (2015) menciona lo siguiente:

Supone realizar un ejercicio permanente por desaprender aquellos conocimientos, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que nos han sido presentados como únicos y verdaderos, pero que ignoran o rechazan formas de conocimiento y expresiones culturales autóctonas, que en el esquema etnocéntrico neocolonial se presentan como expresiones de la “barbarie”. (p. 124)

Después de la conversación se había previsto una experiencia que diera lugar a lo *inter* en la interculturalidad, es decir “Como concepto y práctica, la interculturalidad significa ‘entre culturas’, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.” (Walsh, 2005, p. 4). Esta vez era el turno de los niños y niñas quienes, con sus miradas inquietas y sonrisas sinceras, buscaron conectarse a través de su propia expresión, pues ellos también querían dar a conocer sus lugares de origen, gustos, amigos, juegos y familia. El dibujo y garabateo fue parte esencial de la conversación, los niños adoptaron una postura activa en la que abrieron su vida ante los invitados, de tal modo que se convirtieron en puentes de diálogo que conectan los saberes de ambos extremos. “Hola, me llamo Lucía, dibujé mi casa, el patio donde jugamos, yo vengo de Caracas, Venezuela. Le pregunta el invitado: ¿La casa que dibujaste es de acá o de Caracas? No, es de la que me mudé acá, porque otro día cuando esté de vacaciones volveré a Caracas” (Díaz, 2024, p. 4).

Luego de que todos tuvieron la oportunidad de presentarse sucedió algo mágico, se volvió a conectar lo que al inicio generó afecto y unión entre las comunidades, la música fue parte de la ratificación de este encuentro y sobre todo de seguir conociéndose. El invitado decidió compartir una canción para llamar al sol en la lengua namtrik, todos la escucharon y luego la cantaron; aunque no todos aprendieron la letra por completo, el cuerpo, a través de sus palmas y su voz, hizo que todos los niños se dispusieran a cantarla como si hace años la supieran. Así, con ganas de seguir la conversación, quedaron las puertas abiertas a que se repi-

tan este tipo de encuentros que alimentan el ser y el aprendizaje y que, sobre todo, constituyen otras formas de ver el mundo y de crear oportunidades para que las conversaciones continúen: “Un niño pregunta —¿Podemos ir allá? —Claro que sí, le respondieron. Todos están invitados a ir” (Díaz, 2024, p. 3).



**Figura 3.** Fotografía del encuentro de los niños y niñas con la comunidad misak.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Reflexiones y posibilidades de seguir acogiéndonos en la escuela

Para finalizar, cabe resaltar que la práctica pedagógica es una oportunidad valiosa que posee el educador especial para planificar, evaluar y transformar la realidad educativa en la escuela, dado que el trabajo pedagógico implica una preocupación constante por ver críticamente que tanto la enseñanza como la formación son un proceso en continuo crecimiento, en donde las experiencias y vivencias de los sujetos de la educación tienen un lugar protagónico para el aprendizaje. En este sentido, cuando el maestro sabe reconocer y valorar estas experiencias puede movilizar su enseñanza hacia la construcción de ambientes que inspiran

al niño a la curiosidad y creatividad, en donde el aprendizaje sea relevante para todos y todas.

No obstante, la escuela es un escenario donde las diferencias irrumpen con los aspectos tradicionales que se han establecido a lo largo de la historia; lo cual invita a la reflexión constante de encuentros y desencuentros, implica una responsabilidad consciente para conversar y apostar por escenarios que acojan las diferencias. Los niños lo hacen de manera natural, se acercan, preguntan, observan, juegan y esas posibilidades llevan a la reflexión de que los adultos podemos aprender de ellos, de sus maneras de ver el mundo, y seguir creando posibilidades de interacción.

La experiencia fue tan significativa para los niños, que el nombre Misak resuena en las conversaciones, la muñeca tiene ahora un sentido distinto para niños y niñas, ya que no solo es reconocida y recordada por su vestimenta, sino que detrás hay toda una comunidad que pudieron ver y sentir. Con esto queremos enfatizar que el llamado de que los niños querían conocer más sobre María hizo que como maestros confiáramos en las infancias y en sus capacidades críticas para dialogar con la comunidad. Nos convocó a soñar y a crear este escenario, en donde se rompieron las distancias gracias al saludo, la mirada, las preguntas curiosas, la escucha atenta y la expectativa de que algo importante sucedería.

Es tarea del maestro construir espacios y experiencias que se salgan de las formas tradicionales que han sido concebidas, eso implica una reflexión constante sobre cómo se aprende y cómo se enseña, reconociendo que los contextos son distintos y cada relación marca posibilidades de habitarla de formas diferentes. Por ello, es importante escuchar a los niños y las niñas, leer sus realidades y ver en ellos la potencialidad para seguir aprendiendo.

El quehacer docente debe estar orientado a redefinir la escuela, cuestionando el sentido del aprendizaje y sus prácticas pedagógicas constantemente, siendo un sujeto comprometido y autocrítico con su rol. Lo anterior parece casi imposible, sin embargo, esta experiencia demuestra que sí es posible ya que expresa que la comunidad de primera infancia solicita más encuentros que sean significativos, donde se dé la oportunidad de observar, explorar, conversar, preguntar, jugar, leer o incluso cantar. Este encuentro, además, impactó a otros grados de la institución, por los pasillos se escuchaba preguntar cuándo volverían los invitados a otros cursos para seguir aprendiendo, lo cual es una invitación a que otros maestros y maestras puedan involucrarse y replantear sus experiencias de clase.

Por último, al compartir esta experiencia invitamos al lector a que sueñe con ambientes y escenarios distintos en la escuela. La apertura con esta experiencia está abierta a que las sesiones del aula dejen de mostrar elementos tradicionales y convencionales que regulan y normalizan a los sujetos de la educación, con ello se espera que este tipo de experiencias puedan darse en otros escenarios,

para otros grados y edades y, desde un sentido crítico que hace una lectura de las realidades, se pueda proponer y apostar por posicionamientos que vinculen el lugar colectivo, y que desnaturalicen prácticas que han sido normalizadas sobre las diferencias en algunos sujetos de la educación.

## Referencias

- Díaz, V. (2024). Diario de campo #20.
- Gómez, R. D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, (14), 1-24.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Revista Orientación y sociedad*, (8), 1-17. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)
- Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Unicef - Ministerio de Educación del Perú.

# Crianza y discapacidad: una mirada a los Estilos Parentales en Discapacidad

**Jinneth Daniela Melo-Vilabon<sup>1</sup>** 

Investigar es intervenir el mundo, es interpelar la realidad y contribuir a la creación de nuevos horizontes de sentido.

**BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**

## Resumen

El artículo inicia con una breve contextualización del grupo de investigación Familia y Escuela, en esta se destaca su contribución investigativa particularmente desde la línea *Familia y discapacidad*. Con esto, se introduce el avance del proyecto de investigación *Estilos educativos parentales presentes en la crianza de niñas y niños con discapacidad en cuatro Departamentos de Colombia, a partir del Modelo de Estilos Parentales en la Discapacidad* (Código DSI 669-24 – Centro de Investigaciones-UPN). Así, se aborda la relación entre quienes ejercen la función parental y los niños o niñas con discapacidad, considerando elementos estructurales como prácticas, pautas, creencias, proyecto de vida y autonomía.

1 .....  
Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial y monitora de investigación en el grupo Familia y Escuela de la Universidad Pedagógica Nacional. [jdmelov@upn.edu.co](mailto:jdmelov@upn.edu.co)

La investigación siguió un enfoque exploratorio-descriptivo y una metodología mixta, se emplearon entrevistas semiestructuradas y cuestionarios de autorreporte. Estos instrumentos se aplicaron en cuatro departamentos de Colombia (Boyacá, Cauca, Norte de Santander y Quindío) durante el periodo 2024-I. A través de ellos, fue posible identificar y caracterizar los estilos educativos parentales en discapacidad en tres ejes principales: confianza, control y afecto. Además, la autora, quien fue monitora, seleccionó cuatro muestras representativas para ilustrar el proceso interno llevado a cabo por el grupo de investigación.

Por último, el artículo ofrece precisiones sobre el Modelo de Estilos Parentales en la Discapacidad —MEPD— y presenta reflexiones derivadas de la experiencia de la autora como monitora de investigación.

**Palabras clave:** Estilos educativos parentales; discapacidad; autonomía

## Introducción

Este artículo es fruto de la participación en la monitoría de investigación realizada durante los periodos 2024-I y 2024-II, en el marco del proyecto *Estilos educativos parentales presentes en la crianza de niños y niñas con discapacidad en cuatro Departamentos de Colombia, a partir del modelo MEPD* (Manjarrés y Hederich, 2020). El grupo de investigación Familia y Escuela, quien desarrolla el proyecto, tiene como objeto avivar espacios de reflexión y análisis sobre las familias colombianas. En su trasegar de veinte años, ha incidido en la formación de educadores para que comprendan y fortalezcan la alianza familia y escuela mediante cátedras, producciones textuales y asesoría en trabajos de grado y prácticas.

Asimismo, su contribución a la investigación ha sido fundamental para construir nuevas comprensiones sobre la relación entre familia y escuela, pues ha consolidado tres líneas de trabajo: *la línea estudios en familia*, que centra su análisis en la primera infancia y la familia; *la línea de políticas públicas en familia*, orientada a incidir en las políticas nacionales mediante su contrastación y seguimiento, así como la promoción de la participación de las familias en la escuela como acción política; y la línea de familia y discapacidad, que profundiza la interacción entre familia, escuela y discapacidad, de manera que se apoye el oficio de educar (Manjarrés *et al.*, 2018).

En este sentido, el artículo dará a conocer las apuestas actuales de la línea de investigación familia y discapacidad desde el avance del proyecto mencionado. Este proyecto se fundamenta en la tesis doctoral de la profesora Dora Manjarrés (coordinadora de la línea de investigación), cuyo marco estructural se cimienta en tres procesos psicosociales que se involucran en la crianza: prácticas, pautas y creencias (Aguirre, 2000, citado por Manjarrés, 2021), junto al proyecto de vida y la autonomía.

Para facilitar la interpretación de este artículo, es fundamental precisar los elementos estructurales que sustentan el proceso investigativo, centrado en la relación entre quien ejerce la función parental y el niño o niña con discapacidad. Esta precisión parte de las *prácticas*, entendidas como acciones intencionadas y reguladas que se manifiestan en comportamientos específicos orientados a la supervivencia. En este marco, el modelo establece indicadores clave como control, afecto, disciplina, responsabilidad, placer y apoyo.

Las *pautas* se entienden como normas establecidas por quienes ejercen la función parental, determinadas por las expectativas que se tengan sobre la conducta de niñas o niños con discapacidad. Estas suelen ser poco flexibles y restrictivas. En el modelo se representan mediante los indicadores de normas, valores y motivación.

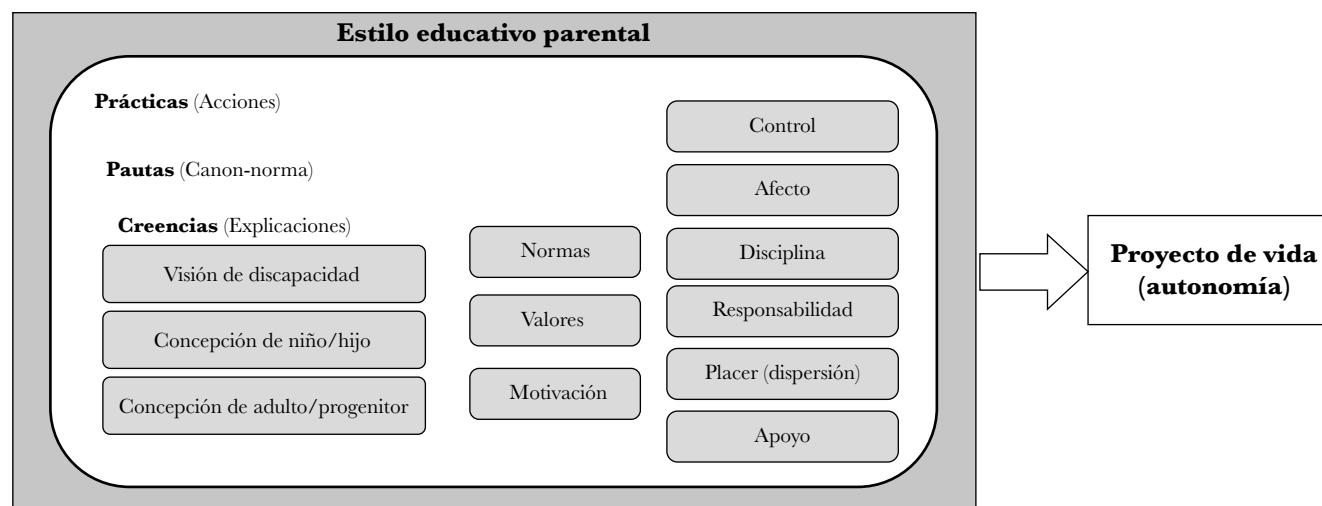
Las *creencias* representan las explicaciones que quienes ejercen la función parental elaboran para justificar cómo orientan a las niñas o niños con discapacidad. Desde el modelo, estas creencias sustentan la visión de discapacidad propuesta por Brogna (2009, citada por Manjarrés, 2021), la cual influye en la percepción de la niña o niño y en la del adulto.

El *proyecto de vida* está relacionado con la identidad personal y social del individuo, moldeado por sus experiencias, las cuales determinan sus intenciones futuras y se orientan hacia su satisfacción personal. Además, las posibilidades y oportunidades del entorno juegan un papel clave en la viabilidad de su realización. Desde el modelo, se reconoce que el estilo educativo parental tiene una influencia decisiva en este proceso (Véase figura 1).

En cuanto a la *autonomía*, promueve el desarrollo personal al permitir que la independencia y la satisfacción individual se materialicen, sin dejar

de lado que las oportunidades brindadas por el entorno son fundamentales para su consolidación. Cabe destacar que el MEPD reconoce los niveles de autonomía descritos por Díaz (2010, citado en Manjarrés, 2021), los cuales se clasifican de la siguiente manera:

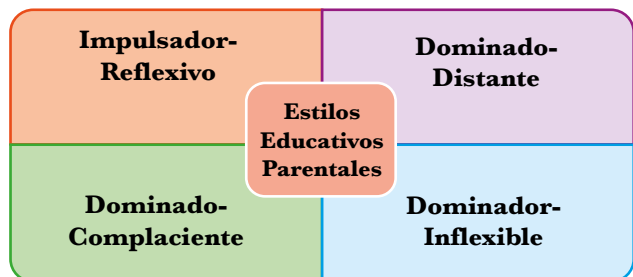
1. Actividades básicas: incluyen el aseo personal e higiene, el vestido y la alimentación, que son fundamentales para la vida diaria.
2. Actividades instrumentales: abarcan las tareas domésticas, movilidad, rutinas diarias, hábitos de estudio, manejo del tiempo y el desarrollo de responsabilidades, vinculadas a la interacción con el entorno.
3. Actividades avanzadas: comprenden los procesos educativos, el desarrollo vocacional, habilidades sociales, autonomía en la comunicación y la autonomía en la toma de decisiones, que reflejan la participación en el entorno.



**Figura 1.** Marco estructural del Modelo de Estilos Parentales en la Discapacidad (MEPD)

**Fuente:** Imagen tomada de Manjarrés (2021, p. 25).

De este modo, la identificación de los tres procesos psicosociales permite la caracterización de cada uno de los estilos educativos parentales presentes en la crianza de personas con discapacidad, los cuales permean el desarrollo de la autonomía y la construcción del proyecto de vida (Véase figura 2)



**Figura 2.** Estilos educativos parentales en discapacidad

**Fuente:** Elaboración propia.

## Metodología

La metodología establecida por el grupo de investigación para el proyecto DSI 669-24 responde a la complejidad de los retos asumidos a lo largo de su trayectoria. Esto ha permitido la contrastación y discusión necesarias para posicionar sus apuestas, además, se optó por una investigación de tipo exploratorio-descriptivo. En este marco, se logró el encuentro con 321 personas durante mayo del 2024, de las cuales 264 ejercen la función parental en los departamentos de Boyacá (53), Cauca (68), Norte de Santander (114) y Quindío (29).

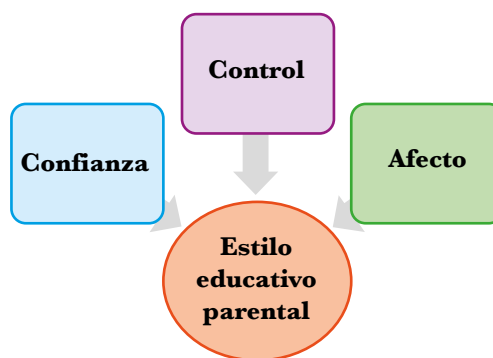
Estos encuentros motivaron de nuevo al grupo de investigación a salir de la realidad urbana de Bogotá para adentrarse en los contextos locales, lo cual permitió conocer y escuchar tanto a las instituciones como a los cuidadores que participaron en la investigación, quienes denunciaron la ausencia del Estado y cómo esta afecta el bienestar de los niños o niñas con discapacidad.

En cada encuentro, se inició con la presentación del grupo de investigación y del proyecto DSI 669-24, seguida de la lectura del consentimiento informado y una breve explicación sobre el instrumento para diligenciar, en cumplimiento de los compromisos éticos asumidos por las investigadoras y monitoras que acompañaron el proceso.

En cuanto a los instrumentos empleados para la recolección de información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios de autorreporte. Estas herramientas facilitaron la identificación de fenómenos sociales, culturales, situacionales y personales que influyen en la conformación y permanencia de los estilos educativos parentales en discapacidad. Posteriormente, los datos fueron sistematizados y analizados con base en las variables y valores determinados por el MEPD, con el objetivo de identificar y caracterizar dichos estilos. Este proceso, liderado por las monitoras e investigadoras, reafirma el carácter mixto del proyecto.

## Hallazgos

Como hallazgos, se presentan las voces de cuatro personas de diferentes departamentos que ejercen la función parental, para caracterizar cada uno de los estilos educativos parentales en discapacidad (Véanse figuras 4 a 7). Con esto se busca acercar al lector al trabajo realizado por el grupo de investigación, fundamentado en tres ejes factoriales clave para la configuración del estilo: la confianza en la capacidad del hijo, el control y el afecto (Manjarrés, 2021). Esta relación se ilustra en la figura 3.



**Figura 3.** Configuración de los estilos

**Fuente:** Elaboración propia.

#### **Dominado - complaciente**

“Todo le hago, le doy de comer, le lavo, lo llevo a Samacá y a Tunja para sus exámenes, sus hermanos y mi nuera me ayudan” (Voz madre-Sora)



**Figura 4.** Voz de una madre de Sora (Boyacá)

**Fuente:** Elaboración propia.

La respuesta de esta madre del municipio de Sora permite identificar, desde el eje de *confianza*, que percibe a su hijo como impulsivo y dominante. Esto la lleva a adaptarse a “las exigencias y particularidades de la discapacidad del hijo” (Manjarrés, 2021, p. 106), asumiendo tareas de su vida diaria e instrumentales, como su desplazamiento. En este contexto, la madre ejerce *poco control* sobre su hijo, lo que se refleja en la ausencia de responsabilidades asignadas y en su preferencia por delegar el apoyo a otros miembros de la familia. En cuanto al *afecto*, quienes han desarrollado el estilo educativo parental dominado-complaciente suelen priorizar espacios de placer y disfrute. Sin embargo, la alta implicación de la madre no favorece el espacio personal de su hijo, lo cual repercute en la construcción de un proyecto de vida.



#### **Dominador - Inflexible**

“Ha tocado darle con la correa cuando desobedece órdenes repetitivamente... lo apoyo dándole mucho amor, enseñándole todo lo cotidiano, evaluando y premiando sus logros” (Voz madre-Piendamó)

**Figura 5.** Voz de una madre de Piendamó (Cauca)

**Fuente:** Elaboración propia.

Por otra parte, la experiencia de esta madre del municipio de Piendamó revela, desde el eje de *con-*

*fianza*, un contraste con el caso anterior, puesto que es el adulto quien asume un rol dominante, considerando que su implicación en el desarrollo de su hijo es fundamental. Esto la lleva a percibir a su hijo como desobediente. De esta manera, la madre ejerce mucho *control* sobre la conducta de su hijo, se destaca el uso de la disciplina por acción-consecuencia, como lo es el castigo físico. En cuanto al *afecto*, quienes adoptan este estilo suelen mostrar un nivel de afecto medio. Así lo refleja la madre al mencionar que le brinda mucho amor a su hijo, aunque el control predomina en su relación.

#### **Dominado - distante**

“Él es discapacitado de la vista. A veces le pega a las niñas y va a estudiar. Aunque dan quejas en el colegio porque no le gusta estudiar. Toca pedirle a Dios que lo haga, porque a veces dice que no quiere. A mi mamá le ha tocado duro con él” (Voz madre-Armenia)



**Figura 6.** Voz de una madre Armenia (Quindío)

**Fuente:** Elaboración propia.

La experiencia de esta madre del municipio de Armenia revela, desde el eje de *confianza*, que percibe a su hijo como lejano e inalcanzable, y delega su cuidado a otra persona. Esto la lleva a considerarse a sí misma como una adulta “incapaz y ausente del proceso de desarrollo” (Manjarrés, 2021, p. 107). En cuanto al *control*, no establece normas al reconocer conductas inadecuadas sin aplicar consecuencias. Además, al ser una figura presente pero ausente, el nivel de *afecto* es limitado.



### **Impulsador - reflexivo**

“Siempre mostrándole que es capaz de hacer las cosas por sí mismo, indicando el camino, hablando y escuchando, incluso si quiere llorar o reír y siempre reforzándole que va a contar con mi apoyo y el de su familia”  
(Voz madre-Cúcuta)

**Figura 7.** Voz de una madre de Cúcuta (Norte de Santander)

**Fuente:** Elaboración propia.

La experiencia de esta madre del municipio de Cúcuta refleja que la *confianza* es el eje que se destaca al percibir a su hijo como alguien que puede aprender, autodefiniéndose como impulsadora y orientadora (Manjarrés, 2021). En cuanto al *control*, las normas se establecen de manera consensuada, en su respuesta resalta la importancia del diálogo y la escucha. Frente al *afecto*, se observa un apoyo mutuo entre todos los integrantes de la familia. Es relevante señalar que quienes adoptan este estilo tienen una alta implicación en el desarrollo de su hijo, promoviendo el espacio personal y abordando la discapacidad desde una perspectiva social o normalizadora-asistencialista.

## **Conclusiones**

A partir de esta caracterización, es fundamental reconocer que los estilos educativos parentales en discapacidad tienden a mantenerse a lo largo del tiempo. Sin embargo, estos pueden transformarse debido a la influencia de factores externos. En ese contexto, el rol de los educadores resulta crucial, ya que su capacidad de agencia, junto con la de los sujetos colectivos que conforman las familias, permite cuestionar y tensionar dinámicas de poder

que restringen la singularidad del ser. Por otro lado, las influencias internas, como el tipo de discapacidad y la edad de la persona con discapacidad, también inciden significativamente en el tipo de apoyos requeridos.

En síntesis, el MEPD no busca posicionar un estilo parental como superior a otro, sino identificarlos y caracterizarlos con el objetivo de ofrecer recomendaciones de intervención que promuevan la construcción de un proyecto de vida autónomo para niñas y niños con discapacidad. Esto demanda lecturas contextualizadas que permitan comprender los procesos de crianza desde una disposición auténtica para acompañarlos. Solo de este modo será posible un verdadero intercambio de saberes, reconociendo que no existe un único camino para alcanzar dicho objetivo.

Desde el ámbito personal y profesional, la investigación con familias debe trascender las instancias formales que deshumanizan los encuentros, para promover una construcción conjunta. En este sentido, los actos cotidianos deben acoger y reconocer al sujeto en su singularidad, una dimensión que no puede ser eclipsada por su rol como cuidador. Esto exige una disposición genuina para acompañar las complejidades de la crianza, atendiendo con receptividad aquello que pueda surgir.




Es fundamental crear un espacio seguro, donde prevalezcan la responsabilidad y compromiso con el otro, y donde el tiempo parezca detenerse. Solo de este modo es posible percibir las necesidades reales, dejando atrás “la percepción centrada en nuestro yo” (Gómez-Ramos, 2021, p. 15) y abriéndose a la construcción de lazos significativos. Estos lazos, como plantea Cornu (2019), representan “lo que reúne y los diferentes modos de hacerlo (incluido el encierro)” (p. 206).

## **Referencias**

Cornu, L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En G. Frigerio, D. Korinfeld, C. Rodríguez, D. Levy, L. Cornu, R. De Piano, G. Soler, A. Hounie, M. L. Méndez, J.

- Broide, D. Kantor, & J. F. Pérez, *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo* (Vol. 3, p. 205–221). Noveduc.
- Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (14), 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m14.ghoe
- Manjarrés, D. (2021). *Estilos educativos parentales y discapacidad. Influencias en la construcción de un proyecto de vida autónomo* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13463>
- Manjarrés, D., León, E. Y. y Gaitán, A. (2018). *Construyendo diálogos entre familias y escuelas*. Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9428>

# Sinergia educación especial y etnoeducación

**Deifan Marcela Cuero-Rodríguez<sup>1</sup>**   
**Diana Marcela Fernández-Navarro<sup>2</sup>**   
**Leidy Johana Novoa-Casabuenas<sup>3</sup>** 

## Resumen

Este artículo explora la relación entre la educación especial y la etnoeducación, dos enfoques que convergen en la promoción de la inclusión y el respeto a la diversidad cultural y educativa. Mientras la etnoeducación se centra en fortalecer la identidad cultural de las comunidades y preservar su legado, la educación especial busca garantizar la accesibilidad y la inclusión de todas las personas, independientemente de sus necesidades particulares. Aunque parten de perspectivas distintas, ambos campos comparten el propósito de valorar las diferencias y generar sinergias que enriquezcan el proceso educativo. Este análisis destaca la necesidad de un sistema educativo flexible, capaz de integrar lo académico y lo comunitario, fomentando la inclusión desde las cosmovisiones locales y la intersección entre lo individual y lo colectivo.

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. [dmcueror@upn.edu.co](mailto:dmcueror@upn.edu.co)

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. [dfernandezn@upn.edu.co](mailto:dfernandezn@upn.edu.co)

3 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. [lnovoac@upn.edu.co](mailto:lnovoac@upn.edu.co)

Este artículo es resultado de una reflexión académica sobre las posibilidades de articulación entre la educación especial y la etnoeducación.

**Palabras clave:** etnoeducación; educación especial; inclusión; diversidad cultural; interculturalidad; sinergia educativa; accesibilidad

La educación es un campo amplio y diverso que abarca múltiples enfoques y metodologías, diseñados con el fin de atender los procesos formativos de la sociedad. Sin embargo, es fundamental reconocer que no es una práctica homogénea; cuando se analiza con mayor detenimiento, país por país, se percibe una sorprendente diversidad de denominaciones que asume este campo, las que se explican por los contextos socio-históricos y tradiciones nacionales en los cuales se fueron configurando. Asimismo, los sujetos que intervienen en dicho escenario están permeados por un contexto y una trayectoria histórica que los constituye de forma particular y que a su vez influye en cómo se percibe y se vive la educación, esto convoca la necesidad de problematizar campos específicos que centren su atención en la diversidad de realidades.

Dentro de este vasto panorama, se propone analizar cómo la relación de los aportes de la educación especial y la etnoeducación no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece el tejido social, desde la conversación con teóricos y los licenciados en estos campos, al desentrañar las dinámicas que permean el ejercicio docente en diferentes contextos.

La educación especial y la etnoeducación se destacan por su compromiso con la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. Estos campos no solo buscan eliminar barreras, sino que también promueven entornos en los que todas las voces son escuchadas y valoradas. Imaginemos que la *etnoeducación* es construir una casa que respeta la arquitectura y la cultura de la comunidad en la que se sitúa la edificación, mientras que la *educación especial* se asemeja a garantizar que la casa sea accesible y segura para todos, evaluando el cómo y los recursos para lograrlo, independientemente

de las necesidades individuales de sus habitantes. Es como si la etnoeducación y la educación especial fueran los arquitectos que están colaborando en el diseño de la estructura. Es entonces perentorio preguntarse si estas podrían interrelacionarse, complementarse u oponerse.

La etnoeducación es un concepto reciente, si se tiene en cuenta que en Colombia se empieza a hablar formalmente de ella en la década de los 80, con la Resolución 3454 de 1984, en cuyo artículo No. 1 se expresa:

Los programas para la educación formal de las Comunidades Indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcados dentro del enfoque definido como etnodesarrollo y su componente educativo denominado etnoeducación.

Hoy en día, podemos apreciar que el concepto marcado por lo indígena se abre a la diversidad y convoca a diferentes poblaciones, lo que genera nuevos retos y problemáticas a nivel del ser y el hacer de la identidad indígena.

Se distingue de otros enfoques educativos por su centralidad en la identidad cultural de comunidades específicas. Según Rojas (2024), se focaliza en fortalecer la identidad y autoestima de comunidades étnicas, promoviendo la preservación y valoración de su cultura y lengua. Este enfoque es vital para abordar necesidades educativas específicas en contextos donde la cultura juega un papel central en la vida de los estudiantes. Colombia es un mosaico cultural de poblaciones cuyas costumbres, lenguas y tradiciones fortalecen la nación, es por ello que se ve la imperiosa necesidad de preservar todas las formas de vida presentes en el territorio.

A propósito de lo anterior, la doctora Murcia, quien labora en el municipio de Tumaco, Nariño, señala que:

*La etnoeducación* es un proceso social, cultural y político que evidencia la lucha de las comunidades étnicas, sobre todo en nuestro país, quienes están en busca de la construcción de paz a partir de la validación de los saberes y del reconocimiento de los aportes culturales y ancestrales, los cuales fueron arrasados por la historia de la colonización (...).

Argumenta, además, que este campo se fundamenta en dos líneas, la de interculturalidad y la de educación propia:

La interculturalidad es el proceso de construcción de conocimiento a partir de la asimilación de experiencia de vida de diferentes culturas que habitan un mismo espacio, en el caso de la escuela: el patio, la huerta, el restaurante, todos los escenarios que convergen a la institución, mientras que la educación propia es la recuperación de los saberes territoriales y la construcción de identidad cultural, en la que los aportes de la escuela se aterrizan en las necesidades propias y particulares del contexto para el desarrollo y construcción de conocimientos. (Angela Murcia, comunicación personal, 10 de octubre 2024)

En cuanto a la consideración de educación especial como campo, el investigador Alexander Yarza (2011) sostiene que:

(...) podríamos plantear que la educación especial es un objeto de conocimiento y estudio, un problema de investigación susceptible de ser abordado desde diversas construcciones teóricas, epistemológicas, políticas, sociales, etc. Pero, también, en nuestro presente se puede comprender como un campo multidisciplinar de problemas o un campo plural de conocimientos y

saberes sobre los procesos, prácticas y fenómenos educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos relacionados con sujetos en situación de discapacidad y, en sus múltiples articulaciones, con otras subjetividades minorizadas y excluidas. (Yarza, 2011, p. 7)

Vale decir que la educación especial no debe ser vista solo como una disciplina aislada, sino como un campo amplio y complejo que abarca diversos enfoques y saberes. Inicialmente es reconocida por su interés en los procesos educativos que afectan a las personas con discapacidad, pero también se debe conectar con otras formas de marginalidad y exclusión social, utilizando una aproximación multidisciplinaria y plural que incluya diversas perspectivas teóricas, políticas y sociales.

Dentro de su metodología, se puede mencionar que la educación especial potencia al máximo la elaboración de experiencias cotidianas por parte del sujeto, esta es una educación que abarca todas las dimensiones del ser humano, respeta la singularidad, se adecúa o adapta a las posibilidades de aprendizaje de cada persona. Su objetivo no es la homogeneidad y sí, por el contrario, el reconocimiento al derecho a ser diferente, por lo cual ha de ofrecerse alternativas educativas según esas diferencias (Lancheros, 1993, p. 58).

Sin embargo, su conceptualización ha sido durante mucho tiempo controversial, y ha llevado a inquietudes como: ¿cuál es el sujeto de intervención de la educación especial y por consiguiente objeto de estudio del campo?

A propósito de ello, el doctor Delgado, educador especial con más de veinte años de experiencia menciona que:

La educación especial no es necesariamente un sistema o una disciplina específica que sabe de diagnósticos y cómo aplicarlos, sino, que esta tiene que ver fundamentalmente con el educar a la gente para que no discriminen y combata la discapacidad; no que combata a las personas con discapacidad, sino que combata la situación de discapacidad, resultado de muchas creencias. (Eduardo Enrique Polo Delgado, comunicación personal, 10 de octubre 2024)

Desde esta perspectiva, la situación de discapacidad a la que se refiere el docente se sitúa en la consecuencia de una relación a pérdida del sujeto con el entorno, arraigado a las construcciones y creencias que rodean a estos individuos; entonces la pregunta puede transformarse a si la educación especial debe centrarse en las personas con discapacidad o en los contextos y situaciones que generan esas discapacidades. La educación especial permite, entonces, reformular la educación y la defensa de los derechos. Según Delgado, la misión de la educación especial no es solo *educar a las personas* para que comprendan y no discriminen a aquellos que tienen una discapacidad, sino que más bien se enfocan en cambiar las condiciones que perpetúan esa discapacidad. Esto se logra a través de un entorno de aprendizaje inclusivo, en el que la diversidad es valorada como una riqueza fundamental.

En síntesis, el foco está en el entorno social, las actitudes y los prejuicios, lo cual abre un camino hacia una *educación inclusiva*, en la que las barreras físicas, sociales y actitudinales sean cuestionadas y transformadas.

La exposición de ambos campos nos presenta una cuestión de la educación contemporánea, aunque distintos, su interacción demuestra que comparten el propósito de reconocer la diversidad y la inclusión desde diferentes perspectivas.

La intersección entre la etnoeducación y la educación especial se presenta como un espacio de diálogo y enriquecimiento mutuo, en el que se cuestiona la esencia misma de la educación: ¿Desde qué perspectiva educar? ¿Qué se busca en realidad en este proceso? ¿Qué significa que la educación sea accesible para todos? Ante estas preguntas, surge una reflexión sobre nuestra realidad educativa, que lleva a plantear que la construcción de una verdadera accesibilidad comienza cuando entendemos que los sujetos objeto de conocimiento que conforman la realidad no existen de manera aislada: cada uno está vinculado a otros sujetos objeto, creando una red de relaciones interdependientes cuyo significado es atribuido culturalmente. La accesibilidad está contenida por ende en la

estrecha relación entre el sujeto, su significado y el medio en que aparece; es, por tanto, una interpretación construida a partir de una red de relaciones con sentido, los símbolos.

El ideal de todo grupo humano es formar personas para el bien común, dentro de los marcos que le permitan organizar y construir el conocimiento en función de las capacidades creadoras del ser humano, en interacción con su entorno. La educación en los grupos étnicos y diferenciados debe ser vista como un proceso endógeno de formación y socialización, acorde con sus características culturales, sociopolíticas, económicas, lingüísticas, físicas y cognitivas. De esta manera, a través de un proceso continuo, se garantiza la accesibilidad desde el capital cultural y social, lo que permite al individuo situarse en el contexto de su propia identidad y habilidades.

Reiteramos entonces, que la etnoeducación permite un trabajo profundamente vinculado al reconocimiento cultural e identidad territorial de los pueblos. Y que, a través de este proceso, no solo se transmiten contenidos académicos, sino también una comprensión más rica y contextualizada del entorno en el que se desarrollan los estudiantes.

En este marco, resulta fundamental contemplar las percepciones que las comunidades tienen acerca de la educación formal. La forma como se percibe la educación institucionalizada, en especial en áreas rurales o indígenas, puede estar influenciada por valores, costumbres y prioridades propias de cada cultura. En muchos casos, se priorizan las actividades productivas y la organización comunitaria, como el trabajo en las “mingas” (actividades comunitarias, a menudo relacionadas con la cooperación y el sustento), antes que la formación académica formal. Esto responde a una visión de la educación que no siempre se ajusta a los estándares convencionales, pero que tiene un alto

valor para la comunidad, pues busca la supervivencia, el fortalecimiento del tejido social y la transmisión de saberes prácticos que son vitales para la vida cotidiana.

Este fenómeno pone de manifiesto una tensión entre dos modelos educativos: uno que responde a las exigencias del sistema educativo tradicional y otro que responde a las necesidades y valores de las comunidades. Es entonces oportuno que la educación especial deba estar dispuesta a la apertura y a la creación de redes con los diferentes actores, es decir, etnoeducadores, familias y comunidad, y reconozca que ambas dimensiones son importantes. Si bien la educación formal es clave para el desarrollo de habilidades que permitan a los individuos acceder a diversas oportunidades, la educación que se basa en la cosmovisión local también es fundamental para asegurar la preservación de la identidad cultural, la sostenibilidad de las prácticas tradicionales y la cohesión social.

Por lo tanto, es necesario que el sistema educativo formal en manos de la educación especial se abra al diálogo intercultural, reconociendo que las prioridades de la comunidad son legítimas y valiosas, y eliminando las barreras físicas, actitudinales y cognitivas que pretenden homogeneizar. Solo a través de un enfoque inclusivo y flexible, que integre lo académico con lo cultural y lo diverso, podremos crear un sistema educativo que realmente responda a las necesidades de las comunidades, y respete sus formas de conocimiento y su visión del mundo.

En coherencia con lo anterior, la sinergia implicaría un perfil del educador especial que esté abierto no a disponer sino a construir; ello sugiere una transformación del entorno educativo, un cambio social y cultural, un compromiso integral y una dimensión humana y personal que se enfatiza en un enfoque que trasciende lo técnico y operativo, y que tiene un impacto más profundo y


holístico en la formación de los individuos y en la transformación de la sociedad. Esto resulta ser una afirmación del derecho a la educación de todos.

## Referencias

- Cando, D, Zhuma, J, Encarnación, L. y Cárdenas, C. (2024). Análisis teórico y práctico de los fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la instrucción del inglés. *Reincisol*, 3(6), 394-414.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984, 12 de septiembre). *Resolución 3454 de 1984, Por la cual se establecen unos lineamientos generales de la Educación Indígena Nacional* (Artículo 1).
- Limas, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 10.
- Lenis, N. (2021). *Institucionalización del campo del saber de la educación especial en Colombia: entre lo visible y lo invisible de la formación del educador especial* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/30e8cac3-2414-426d-bcbf-4626210292c3/content>
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59).
- Rodríguez, P. (2017) *Estudio de impacto del educador infantil sobre las necesidades y requerimientos de las infancias colombianas*. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/items/a4bf98ab-27f8-4982-bb04-672c6a4881b5>
- Triviño, L. y Palechor, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (7), 145-181.
- Yarza de los Ríos, A. (2011). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26(78), 281-309.

# ¿Qué quieres que sea? Narrativas familiares de educadoras especiales

**Angie Lorena Cruz-Sánchez<sup>1</sup>** 

**Vanessa Díaz-Tarazona<sup>2</sup>** 

**Nicol Estefanía Gutiérrez-Montilla<sup>3</sup>** 

## Resumen

Este artículo tiene el propósito de tejer relatos en torno a las familias de educadoras en formación en la Licenciatura en Educación Especial; para esto se recopilan trayectorias de acompañamiento que han transitado sus hijas, en medio de sentires y proyecciones, ya que estas construyen su proceso profesional. Además, la reconstrucción de dichas narrativas permitió comprender la noción de educación especial que se transpone en el seno familiar y el impacto que tienen nuestras familias en la noción de educación especial.

.....  
1 Estudiante de x semestre, Licenciatura en Educación especial, Universidad Pedagógica Nacional. [alcruzs@upn.edu.co](mailto:alcruzs@upn.edu.co)

2 Estudiante de X semestre, Licenciatura en Educación especial, Universidad Pedagógica Nacional. [vdiaz@upn.edu.co](mailto:vdiaz@upn.edu.co)

3 Estudiante de x semestre, Licenciatura en Educación especial, Universidad Pedagógica Nacional. [negutierrezm@upn.edu.co](mailto:negutierrezm@upn.edu.co)

Bajo este sentido, circulan en las relaciones aspectos como imaginarios y subjetividades que se relacionan con la diversidad de familias que nos constituyen como educadoras especiales. Estos relatos permiten cruzar elementos teóricos que aportan nociones de ser sujeto y de actuación en sociedad, además confrontan los deseos familiares con el sentido de vida de las docentes en formación, sus expectativas, sueños y metas.

Por ello, este artículo aborda situaciones que se salen del contexto tradicional universitario y reconoce las relaciones de las educadoras especiales como forma de invitación sensible a cuestionarse sobre el sentido de vida y las diferentes expectativas, a corto y mediano plazo, que se construyen en las interacciones familiares.

Por último, se articula el sentido de vida de las docentes en formación desde sus anhelos, sentimientos, realidades y particularidades que las constituyen como educadoras especiales con las narrativas familiares desde sus imaginarios, anhelos y expectativas. La realidad profesional, sin duda, está acompañada de lo que las familias que están detrás en el día a día. Es un lugar poco visible, pero representa vínculos y redes que hacen que un sujeto pueda alcanzar el éxito profesional.

**Palabras clave:** relatos; familias; subjetividades; sentido de vida; educación especial

## Introducción

La trayectoria universitaria nos ha permitido espacios donde se han creado lazos y afectos con otras compañeras y con lo que significa habitar la universidad. El punto común de las conversaciones emerge de conocer la historia de cada una, sus interacciones con otros mundos y en especial el día a día de cada familia. Esto se desliga de la academia para significar espacios de fraternidad con el otro y lo que le acontece, invita a la desnu-

dez simbólica, a desvestir el miedo para hablar de proyecciones futuras, encontrar puntos de encuentro frente a lo que se desea y lo que los demás esperan de nosotras, acoger la incertidumbre del otro, hacerla propia y amenizar el devenir y las expectativas puestas sobre nosotras.

Así, encontramos un punto en común para abordar los imaginarios que cada familia tiene sobre ser profesional, pero específicamente ser educadoras especiales, dado que, en el diálogo cotidiano, explicar lo que se hace o lo que se aprende en el contexto universitario no es tan fácil de definir como una ciencia exacta o un campo que es más conocido en el mercado. Por esto, surgen ciertas concepciones en nuestro propio núcleo familiar sobre ser maestra de educación especial, acompañadas de lugares subjetivos y sentidos de vida diversos.

## Un planteamiento teórico

A continuación, se desarrollan las siguientes categorías: familia, imaginarios, subjetividad y sentidos de vida, que nos permiten comprender y contrastar con las narrativas de nuestros seres queridos.

A lo largo de la historia, el concepto de *familia* ha sido objeto de estudio y reflexión. Este hace alusión a un grupo de personas que establecen un vínculo más allá de los lazos biológicos; es un escenario de convivencia y de formación de valores en el que se dan las primeras experiencias de interacción social, donde el individuo desarrolla tanto habilidades interpersonales como su identidad propia. Sin embargo, la concepción de familia se ha transformado y ha desafiado aquellos modelos tradicionales, ha ampliado su definición y las diferentes formas de convivencia y relaciones. Ante ello, y vista la familia como un colectivo de derechos, Galvis (2011) menciona que:

La familia es sujeto colectivo si se la considera como unidad conformada por quienes la integran en razón de sus vínculos biológicos, civiles, de amistad, de amor, o por los intereses emanados de la convivencia o porque comparten espacios y proyectos de vida con los cuales adquieren la identidad que los define como grupo. (p. 94)

La familia, comprendida como sujeto colectivo, arraiga en su carácter la interacción de valores, normas, juicios e imaginarios sociales compartidos que son transmitidos y enseñados en el seno familiar. Es así como se comprenden *los imaginarios* desde su concepto más simple, las creencias, relatos e ideas que se poseen de la realidad y que tienen como característica principal la construcción colectiva, es decir, que nacen de la interacción y se establecen realidades para grupos sociales en un tiempo y espacio determinado. Así mismo, Riffo (2022) menciona “los imaginarios sociales no son un atributo más de la sociedad, sino más bien son la condición misma de su existencia” (p. 82).

Esto es, que desde su componente interactivo, social y colectivo se posicionan como el seno de la sociedad, se consideran representaciones básicas compartidas, que comprenden saberes culturales, ideas primarias arraigadas, la memoria de un grupo social y sus individuos. En este sentido, abordar el concepto de imaginario como propone Riffo (2022) se trataría de que cada individuo es casi que la sociedad entera, pues es en la interacción que incorpora los significados y los refleja. Ahora bien, entendidos los imaginarios como la condición misma de la existencia social y la construcción del mundo y la realidad, Cegarra (2012) afirma que:

El imaginario social debe asumirse como una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.) por los miembros de una sociedad. (p. 3)

Desde este punto, los imaginarios sociales que permean a las familias impregnan a los sujetos. En este caso, a las educadoras especiales en formación. Surgen así las siguientes preguntas: ¿Qué imaginarios tienen nuestras familias acerca de nuestra formación como educadoras especiales? ¿Acaso el imaginario social del educador precarizado se acrecienta si hablamos de educadoras especiales, o nuestra formación se ha sobrepuesto a dichos imaginarios? ¿Por qué se habla de la educación especial

limitada a “los especiales” o personas con discapacidad? Quizá el imaginario social que se ha construido históricamente invadió las familias de las educadoras en formación, y en un acto de valentía y rebeldía buscan liberarse de esta directriz.

Por otro lado, la *subjetividad* es un concepto que emerge como estudio social de la modernidad. Hace parte de la realidad del sujeto. Para hablar sobre el tema, es necesario considerar que en un principio se traía una condición que ataba las relaciones a un campo exacto. Las ciencias explicaban el comportamiento humano y hablar de subjetividad era irracional, ilógico o inimaginable; sin embargo, cada acción humana está llena de elementos subjetivos. Hoy en día, podemos comprender que la subjetividad hace parte de construcciones simbólicas, que involucran normas, valores y creencias que no solo ocurren en la mente, sino que integra un entramado de situaciones que constituyen a la persona. Al respecto, Torres (2006) afirma:

La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (p. 91)

Con esta claridad sobre la subjetividad, las relaciones que establecemos en nuestras familias están cargadas de lazos que acompañan una historia no solo compartida por genes o apellidos. Detrás de eso hay un sistema de creencias que generan identidades sobre los proyectos de vida. Así, al tocar la universidad, algo se transformó no solo para nosotras, sino para nuestras familias, que cambiaron

sus rutinas, su sistema económico y su estado de relación cotidiano, un pensamiento que aporta a la contribución de que algo positivo aportará en el presente y en el futuro.

Por otra parte, es conveniente ubicar el *sentido de vida*, puesto que, como seres humanos, desde nuestra subjetividad, estamos en la búsqueda constante de entender ¿Quién soy yo? ¿Qué lugar ocupo? Desde que nacemos, ocupamos un sitio, nos asignan un nombre, un género, unas prácticas y modos de vivir que están alineados con lo que nuestros padres esperan. Cuando crecemos nos cuestionamos y constantemente intentamos adherirnos al sistema, pues comprendemos que es en la adaptación y la adecuación que podemos ocupar un espacio en la sociedad el cual nos permite desarrollarnos en el transitar de nuestra vida; sin embargo, el sentido de vida cuestiona y muestra otras formas que tensionan las prácticas establecidas, los rumbos cambian, la vida presenta otras experiencias y sobre ello el sujeto se adhiere a sentidos que lo llenen de placer, bienestar y la búsqueda constante de felicidad. Tal como lo nombra Sartre (1973): “la vida no tiene sentido, a priori. Antes de que ustedes vivan, la vida no es nada; les corresponde a ustedes darle un sentido, y el valor no es otra cosa que ese sentido que ustedes eligen” (p. 82).

## Nuestras experiencias de vida

Desde este lugar, los conceptos abordados permiten ubicarnos en lo que es para nosotras el sentido de vida en un abanico de oportunidades, limitaciones y expectativas, las subjetividades que nos permean de un sin número de experiencias, y nuestras familias, tan distintas, con formas de ser y prácticas que han formado valores y constituyen la personalidad. Sin embargo, es en el tránsito de esta

que nos cuestionamos: ¿Quiénes somos? ¿Quién soy como educadora especial? y ¿cómo elijo vivir mi rol? Es desde estos interrogantes que cimentamos las bases de lo que hoy en día nos configuran los diferentes espacios, tintes, formas de ser, saber y hacer educación especial.

No obstante, el rol que ocupan nuestros seres queridos traza una línea de esperanza hacia el futuro, por ello, la pregunta de ¿Qué quieres que sea? se respondió a partir de los relatos de nuestras madres por medio de tres preguntas, que ahondaron en la forma en cómo ellas esperaban que fuéramos en el futuro y, como educadoras especiales, nuestro interés se sitúa en sus expectativas sobre nosotras como profesionales y nuestro rol en el campo amplio de la educación.

Inicialmente, la pregunta que se abordó fue: Antes de ingresar a la universidad, ¿qué querías que fuera? La respuesta es que nuestras mamás tenían una expectativa distinta a ser maestras, debido a las personalidades y habilidades de cada una que parecían no estar de acuerdo con el sentido de vida que ellas esperaban. “Antes de entrar a la universidad veía la opción de que fuera o que estudiara algo de diseño o que tuviera que ver con dibujos porque es muy buena para dibujar” (madre de E. Gutiérrez, comunicación personal, 18 de noviembre del 2024).

Dicho lo anterior, la experiencia de ser profesor parece ser un camino que algunas madres no esperan, ante todo porque las subjetividades están relacionadas con los talentos y las características de cada una. Además, en una sociedad capitalista, la expectativa se remarca en adquirir bienes, ser estable económicamente y poder romper con los oficios que generaciones atrás han desempeñado en la constitución de cada familia. Al elegir esta profesión, nos desligamos del ideal y hay cuestionamientos sobre el logro o la culminación de la licenciatura, pero también sobre la capacidad de poder ejercerla en un futuro incierto y ambivalente que tensiona lo que nuestras familias desean que seamos. Con el tiempo pasan a aceptar y desear que podamos establecernos en el campo de la

educación. Sin embargo, surgen más dudas sobre una carrera no tan visible en nuestros contextos. El campo del educador especial parece desconocido y con concepciones que se distancian de la realidad del quehacer. Al respecto, la madre de V. Díaz menciona:

Entrevistadora: Para ti ¿qué es una educadora especial?

Entrevistada: Una educadora especial es una persona que está bien formada para formar a esas personitas con la capacidad que le enseñaron en la universidad y debe ser muy preparada para entender y tener la paciencia con los niños.

Entrevistadora: Cuando te refieres a esas personitas, ¿quiénes son?

Entrevistada: Los niños con condiciones como diferentes a diferencia de las personas que somos como normales, niños que requieren mayor cuidado en ese sentido. (Comunicación personal, 16 de noviembre del 2024)

Hacer la pregunta por las comprensiones que nuestras madres tienen sobre la educación especial, muestra lo difícil que es transformar un imaginario, puesto que ellas se han visto involucradas e impregnadas en el proceso formativo desde el acompañamiento en clases remotas, y en distintas conversaciones se ha dialogado sobre el campo que ocupa un educador especial, pero, aun así, ¿por qué se enuncian estas comprensiones que muestran aún la carencia de unos sujetos de la educación? Se puede entender que esta respuesta emerge desde la observación y acompañamiento del proceso, pues nuestras prácticas pedagógicas en gran medida se configuran con sujetos con discapacidad; la malla curricular a través de los diferentes semestres se traza bajo la comprensión de las características, particularidades y especificidades de personas ciegas, sordas, con discapacidad intelectual, TEA, entre otros.

En este sentido, esta perspectiva no se aleja mucho de la práctica que ha configurado la academia para el educador especial, lo que ha abierto la puerta a imaginarios y constructos familiares de lo que es nuestro rol. Comprendemos que un

imaginario no es tan sencillo de transformar y estos relatos pueden ser un reflejo de lo que aún la sociedad espera sobre nosotras. Por ende, hay una expectativa de ocupar centros, fundaciones y escenarios que vinculen la discapacidad desde la ayuda rehabilitadora con un grupo etario específico.

Así es como el sentido de la vida nuevamente nos cuestiona desde ¿Quién soy yo? Y la reflexión se sitúa en ¿Cómo tensionar las prácticas que nuestras madres y la sociedad reflejan en nuestro quehacer? La respuesta, aunque parece aún incierta, se puede resolver y es un campo de apertura en la práctica, porque nos moviliza a ocupar nuevos lugares de enunciación que nos configuren como productoras de saber, agentes activas y propositivas en el marco de la educación justa y equitativa, buscamos despojarnos de las comprensiones que hemos sido asignadas y aisladas a un solo sujeto y a unas solas acciones.

Por último, nuestras madres, tienen unas aspiraciones frente al proceso que vivimos en la universidad, el camino correcto o ideal es conseguir un empleo acorde a las experiencias vividas en nuestra formación. De acuerdo con esto, se buscó indagar aquellas expectativas que tienen ellas frente a nuestro futuro como docentes. La madre de A. Cruz expresó que:

Si ya terminaste tu carrera, que te salga un trabajo que sea sobre lo que estudiaste. Pues, que realices tu sueño, que, ya si eres una profesional que terminaste tu carrera, que se te dé la oportunidad de que consigas un empleo en lo que estudiaste basado en lo que tú aprendiste para que puedas ayudar a demás personas. Puede ser aquí o fuera del país, pero que puedas conseguir un buen empleo para que salgas adelante, pues yo no sé. Yo me imagino que hay diferentes, tanto en colegios como en otras instituciones que no son colegios, sino como instituciones privadas o

algo así que necesitan personas para apoyar a niños que tienen alguna dificultad. (Comunicación personal, 17 de noviembre del 2024)

De acuerdo con lo mencionado, la perspectiva de nuestras madres para la culminación de este proceso académico se orienta en torno al ingreso al ámbito laboral, asumiendo nuestro rol como educadoras especiales, que esté acorde a nuestra preparación académica y que nos brinde un sustento económico que posibilite la independencia esperada. Habitar otros espacios de trabajo no están contemplados en lo que significa ser maestra; aun así, buscan nuestra felicidad y bienestar en espacios donde logremos desempeñar el rol.

## Reflexión final

Como conclusión, al acercarnos a los relatos de nuestras madres, encontramos distintas reflexiones que nos llevan a pensar en las relaciones que establecemos con nuestros más cercanos. Fue un tema sensible, porque pocas veces se conversa sobre nuestro rol y las comprensiones que cada madre tiene sobre el proceso individual de sus hijas. Comprendemos que hay una carga histórica que acompaña unos modos de ser como sociedad y sobre eso habitan miedos, incertidumbres y poca claridad sobre ser profesional, lo cual es un reflejo de lo que la sociedad ha creado para ser maestro, pero en específico de educación especial.

Así mismo, pensar el ¿Qué quieres que sea? finalizando uno de nuestros proyectos profesionales es la invitación a evocar todas aquellas experiencias, sentires y saberes que hemos transformado, significado y configurado para nuestro sentido de vida, que al final se traduce en nuestro bienestar integral. Desde aquí el diálogo con nuestras madres se convierte en una acción sentida y significativa, pues antes que educadoras especiales somos hijas,

y ¿qué sería de estas educadoras especiales sin sus madres que acompañan, motivan y alientan el proceso?

Finalmente, dialogar en el marco de la formación profesional como educadoras especiales con nuestras madres es la posibilidad de dar voz a sus sentires y saberes sobre el lugar que ocuparemos como maestras. Sin embargo, vale la pena resaltar que este espacio no se aleja del amor, esperanza y confianza que tienen ellas en nosotras como sus hijas; sus deseos son los mejores para nosotras y sus palabras son alentadoras. Nos motivan y hacen desear, del mismo modo, lo mejor para nuestro porvenir.

## Referencias

- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 01–13. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2012000100001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2012000100001)
- Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy*. Aurora. <https://es.scribd.com/document/494404962/pensar-la-familia-de-hoy>
- Riffo, I. (2022) Imaginarios sociales, representaciones sociales y re-presentaciones discursivas. *Cinta de Moebio*, 74, 78-94. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2022000200078>
- Sartre, J. (1973). *El existencialismo es un humanismo*. Facultad de filosofía San Damaso.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103.

# Prácticas docentes y aprendizajes de las educadoras especiales en el contexto rurourbano

**Maira Alejandra Beltrán-Castiblanco**<sup>1</sup> 

**María Camila Fernández-Muñoz**<sup>2</sup> 

## Resumen

El presente artículo es de reflexión, aquí se retoma elementos de las experiencias y tensiones de las prácticas educativas vividas como educadoras especiales en formación en el contexto rurourbano en Colombia, Municipio de Sopó, Cundinamarca, en la Institución Educativa Integral Sopó (CEIS).

El trayecto a lo largo de la práctica se enfoca en ver el aula como un espacio que reconoce los saberes, sentires y necesidades que vive el docente en el día a día, a partir de diferentes fases que hemos construido como educadoras en formación. La vivencia inicia con el reconocimiento del contexto, el cual permite acercarnos a una nueva realidad, para luego pensar en la co-creación de espacios dados desde el trabajo cooperativo, con el fin de contribuir de manera positiva a la

---

1 Estudiante de x semestre, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. mabeltranc@upn.edu.co

2 Estudiante de x semestre, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. mcfernandezm@upn.edu.co

reconstrucción de cómo se ha llevado a cabo el proceso de inclusión y las estrategias implementadas, que lleva a la reconfiguración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y la flexibilización curricular en la institución.

Además del acto pedagógico mencionado, este relato da cuenta de lo que se ha vivido dentro y fuera del aula con los docentes, para visibilizar qué espacios se lograron construir en torno a la co-creación con los docentes y permitieron el diálogo, y cuáles no, a causa de ciertas resistencias encontradas a lo largo de este camino de formación, dado que no se ha permitido el reconocimiento de la diversidad de quienes habitan allí. También se reflexiona en torno al rol del educador especial en contexto rural y urbano.

**Palabras clave:** inclusión; docente; aprendizaje activo; relación entre pares; cooperación educacional

## Experiencias y tensiones

Para iniciar con el relato de nuestra experiencia, presentamos el contexto de la práctica pedagógica. La institución educativa Integral Sopó se encuentra ubicada en el municipio rurourbano de Sopó, Cundinamarca. Las personas que habitan este municipio se dedican a la agroindustria, como la producción de los derivados lácteos, también hay gamas industriales para la construcción y fabricación de fósforo; además de las actividades comerciales, de servicio y financieras (Sede electrónica de Sopó, 2021).

El modelo pedagógico de la institución es el sistema educativo relacional, el cual se desarrolla a partir del aprendizaje autónomo de los estudiantes y la construcción propia del conocimiento; este sistema educativo se relaciona con la corriente pedagógica constructivista que brinda las herra-

mientas para que el estudiante construya su propio aprendizaje (I.E.D. CEIS, 2016). Además, por medio de la alcaldía existe una alianza con la Unidad de Atención Integral (UAI) que emplea actividades terapéuticas desde diferentes áreas y enfoques para la población con discapacidad.

Nuestros primeros encuentros fueron todo un viaje de exploración, por medio de la observación participativa iniciamos el reconocimiento del contexto, nos acercamos a los docentes desde la escucha activa y la capacidad de entender las realidades. A partir de allí, se reconoció que el aula es un espacio de aprendizaje atravesado por las emociones y vivencias de los estudiantes, pero que no todos los docentes reconocen el contexto de cada sujeto para que sea tenido en cuenta al realizar los ajustes; por otra parte, identificamos que la discapacidad se ve asociada al diagnóstico, esto basado en barreras actitudinales, las cuales no han permitido la diversidad del ser, es decir, el buen desarrollo de cada estudiante en todos los aspectos de la vida para potenciar su participación en los diferentes escenarios.

Aunque lo anterior solo es una de las miradas; hay otra cara de la moneda, que podemos indicar como buena, bonita y noble. Entre compañeros la convivencia es solidaria y sus acciones son más incluyentes que las de los adultos, dado que se preocupan por la ausencia de compañeros con discapacidad y del por qué no asisten a la escuela, así como también se interesan por las actividades que estos hacen, y se observaron acciones de apoyo y trabajo conjunto.

Como otro momento de esta narración, consideramos relevante que, al estar en el aula con los docentes de la institución, pudimos acercarnos a sus dinámicas particulares. Resaltamos de esta oportunidad que la mayoría de docentes organiza los puestos o sillas de los estudiantes de forma tradicional; cuando evalúan, organizan a los estudiantes y sus puestos en filas y mirando hacia el tablero. Aunque algunos rompen este esquema y trabajan en mesa redonda, en busca del aprendizaje significativo y dinámico. La fuerza de lo tradicional

también está apoyada por las guías que median el aprendizaje activo y que muchos maestros utilizan.

En cuanto al salón como espacio privilegiado para la enseñanza-aprendizaje, todos cuentan con decoración alusiva a la asignatura que se imparte; pero, más allá de esto, es relevante aclarar que el aula no es únicamente el espacio físico, sino que también gira en torno a las vivencias, emociones y situaciones que atraviesan al estudiante y al docente; y esto último puede llevar a diferentes relaciones que afectan de forma distinta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta mirada nos convoca como educadoras a analizar el ambiente siempre en construcción y a una constante reflexión crítica en relación con las personalidades, subjetividades, gustos y demás aspectos de docentes y estudiantes.

Una vez analizamos lo anterior y contamos con datos recogidos con entrevistas y encuestas —datos que reafirmaron la cotidianidad de prácticas segregadoras dentro y fuera de las aulas— propusimos en las prácticas educativas planeaciones centradas en el trabajo cooperativo, la flexibilización y la importancia de los ajustes a las actividades para que todos los estudiantes participaran. Desde este lugar, trabajamos en la disminución de imaginarios o etiquetas de los sujetos que irrumpen el aula.

Además de lo anterior, dialogamos con los docentes acerca del desarrollo del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el marco amplio de la educación inclusiva; esto, al identificar que los docentes no habían tenido acercamientos a esta perspectiva y herramienta. Se procuró que en cada encuentro se mantuviera la idea de co-construcción de espacios, lo cual privilegia las interacciones entre pares en busca de un mismo objetivo; dicho objetivo fue el aprendizaje activo entre pares, por una parte, los docentes de la institución y, por otra, los educadores especiales en formación.

Desde el diálogo se tejieron saberes. Aprendimos de la importancia de escuchar la voz de los docentes participantes; sus relaciones y experiencias con el aula nos enseñaron, entre otros elementos, la fuerza de las creencias e imaginarios en

cada acción pedagógica, por ejemplo, respecto a la discapacidad, la evaluación y la enseñanza. Este aprendizaje siempre requerirá contextualizarse, más aún desde el interés de la educación especial en relación con la educación inclusiva y la diversidad del ser.

Para finalizar con nuestro proceso de práctica educativa, organizamos un diálogo de saberes dentro de la institución; este permitió escuchar pequeños cambios de concepción de los docentes sobre la inclusión, sobre su papel y el papel que cumplen en la vida de los estudiantes. Este diálogo mostró que los espacios generados son oportunidades de aprendizajes valiosos pues rescatan el compromiso que tienen como docentes, el cual va más allá de una clase. Finalmente, esperan que durante los próximos años se puedan seguir construyendo estos espacios que han sido de total provecho para ellos.

## Conclusiones

En cuanto a las conclusiones de la práctica pedagógica como experiencia, los aportes realizados al desarrollo del PIAR se reflejan en las acciones del docente de manera significativa, ya que ellos lo hacían parte de su planeación, con sentido de pertenencia. Así mismo, había actitud positiva ante las propuestas y requerimientos de la inclusión; se reflejan los sentires y saberes de los docentes a raíz de las necesidades que surgen en el aula, a partir de la mismidad, otredad y alteridad, que permiten establecer respuestas y apoyos a los docentes.

Desde los estilos de aprendizaje y enseñanza, encontramos que después de la aplicación de algunos instrumentos se logró conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual le permite al docente adaptarse a esas diferentes formas de ser

y estar, partiendo de preguntas como por ejemplo, ¿cómo enseño?, ¿cómo aprendo?

En cuanto a la co-creación de espacios, se evidenció que el aula se ha ido dinamizando al pensarnos en una educación para todos. El trabajo cooperativo permitió generar sentido de pertenencia y participación activa, aportando a las prácticas de la institución a partir de la construcción de la inclusión desde perspectivas justas y equitativas, lo cual permite que sigan trabajando y forjando este enfoque con las actividades que les hemos dejado para su uso.

En esta misma línea, teniendo en cuenta la educación especial, se refleja este rol desde el acto reflexivo y crítico, cuando se cuestionan constantemente las prácticas pedagógicas y estructuras educativas que siguen perpetuando desigualdades. Este cuestionamiento permite identificar barreras físicas, actitudinales y curriculares que limitan el acceso y la participación plena de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, el educador especial no solo enseña, sino que también transforma, porque siempre le apunta a un entorno más inclusivo y justo, en el que la diversidad sea una fortaleza y no un obstáculo; todo ello acompañado del conocimiento y el saber que llevan a la acción

pedagógica contextualizada para los estudiantes y quien lo requiera, permitiendo así la reconstrucción de la educación y su praxis.

Al adoptar dicha postura crítica, como educador especial, se contribuye a la construcción de una educación equitativa y justa al promover estrategias que garanticen igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Lo que implica diseñar estrategias de aprendizaje personalizadas, es decir, conocer al estudiante y todo su contexto; también colaborar con otros profesionales y familias; fomentar una cultura de respeto y empatía en la comunidad educativa. Desde el rol del educador especial, este se posiciona como un agente de cambio, cuyo trabajo está encaminado hacia la búsqueda de que la educación sea un derecho universal, accesible y transformador.

## Referencias

- I.E.D. CEIS. (2016). Sistema Educativo Relacional. <https://iedceis.wixsite.com/2016/serfceis>
- Sede Electrónica de Sopó (2021, 7 junio). Economía. Sede Electrónica de Sopó. <https://www.sopo-cundinamarca.gov.co/publicaciones/41/economia/>

# Formación investigativa en educación especial: Lenguaje figurado, contexto y rol del Educador Especial

Ingrid Ramírez-Rayó<sup>1</sup> 

## Resumen

Al interior de la formación como educadora especial y la búsqueda de las otras formas de habitar el ser educadora, en este artículo de carácter reflexivo hablo de un rol asumido desde esas comprensiones de acercar a niños, niñas y docentes de primera infancia al sentido figurado, esto, a través de la experiencia que he transitado como monitorea de investigación y docente en formación en el proyecto *Somos un cuento. Evaluación de material mediador para una Figuradamente desde la primera infancia*, orientado por docentes desde la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.<sup>2</sup> Proyecto que se convierte en una apuesta a los otros lugares de la educación especial, la diversidad, el trabajo colaborativo, la investigación y la infancia, y las tensiones en el acceso y reconocimiento de la diferencia.

---

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, UPN. iramirezr@upn.edu.co

2 Jiménez Pulido, H., García, A., Gutiérrez, P. y Parra, M. (2024). *Somos un cuento. Evaluación de material mediador para una Figuradamente desde la primera infancia* [investigación en desarrollo]. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.

## Introducción

La investigación puede ser entendida como un compendio de habilidades y capacidades en las cuales, en el caso propio y de este escrito, el educador especial se desenvuelve en el marco de su formación profesional, y los interrogantes que surgen median acciones y formas de comprender los fenómenos educativos. De esto se desprende la idea de hablar de la *formación para la investigación*. Como lo enuncia Guerrero (2007), esta formación implica un conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo.

El desarrollo de estas habilidades puede ser visto desde dos lugares. El primero, referido al docente investigador que orienta y dirige dicho proceso; el segundo, relacionado con los sujetos en formación guiados por la investigación y los expertos investigadores. Desde este escenario como educadora especial en formación, el proceso me ha llevado a cuestionar, reflexionar y precisar, desde las experiencias que se dan con docentes investigadores, la importancia de la investigación como esa matriz para la formación, la vida profesional y la vida misma, ya que interroga y observa con detenimiento los fenómenos.

En este sentido, surgen unos factores externos que retan y definen los objetivos de la investigación, como lo son el contexto y los participantes quienes cumplen un rol que permite evidenciar y dar una respuesta investigativa de maneja asertiva o pertinente frente a lo que busca o se cuestiona el investigador.

¿Acaso este trabajo de campo se convierte en una encrucijada? En los momentos críticos y decisivos para el investigador, a este le implica repensarse. La encrucijada puede darse entre la mirada objetiva/analítica sobre la investigación y quienes están inmersos en ella, y el reconocimiento de la subjetividad de los participantes; este último termina mediado por una búsqueda de las herramientas pertinentes para hacer real el propósito, descubrir alternativas, brindar opciones, innovar en metodologías que permitan solucionar los problemas indagados, en este caso educativos; es un juego con el tiempo, la disposición de los participantes y las acciones en el desarrollo de la investigación.

En relación con la investigación de la cual fui monitora, el discurso plantea unos supuestos que integran la diferencia de manera efectiva en los fenómenos educativos. Esta diferencia es reconocida y mediada por elementos cotidianos que no solo aproximan al estudiante o infante a crecer en un contexto de respeto hacia el otro, sino que, a su vez, esta investigación trae consigo unas implicaciones culturales que convocan a los docentes, padres, niños y niñas a un acercamiento al lenguaje figurado mediante una producción escritural creada por las mismas infancias. Con esto, articular el lenguaje figurado con el saber de familias y docentes, lo cual se entretije con el acto de leer; además, conlleva a comprender otras formas del lenguaje en las cuales se observan esas percepciones acerca de la niñez y las formas de comprender el mundo, de entender al otro y reconocerse a sí mismos.

Sin duda, la investigación implica un juego de roles si la postulamos desde las infancias, ya que nos aproxima al otro desde unas estrategias metodológicas y didácticas, que invitan a asumir el diseño, evaluación y validación de material didáctico, y a realizar la caracterización por y para los participantes de la investigación, en este caso, la primera infancia, las madres, los padres y docentes; hacerlos parte de este proceso permite que la investigación sea entendida desde otro lugar y sea

validada su participación, dando nuevos horizontes a la investigación.

Estas acciones metodológicas no solo fortalecen las habilidades en el ámbito de la investigación, sino que dan a conocer al sujeto sus aportes para la investigación, le ayudan a encontrar rutas de respuesta, puntos de llegada y puntos de partida.

¿Qué hace un educador especial en investigación? Este pleno ejercicio me llevó a cuestionar cómo, desde mi rol como educadora especial en formación, retomo estrategias pedagógicas que vinculen a todos los participantes para la comprensión de la intencionalidad de la investigación, teniendo en cuenta que cada uno de estos habita desde un conocimiento en diferentes niveles y sus comprensiones literarias se encuentran desde lo literal, inferencial y crítico como una intersección del saber al alcance de todos.

Además, la investigación es una experiencia que me genera interrogantes sobre mi rol, el sujeto mismo, quien investiga y es investigado. Nos sujeta a una mirada analítica, comparativa e inferencial, en la que el sujeto investigador amplía la forma como concibe al sujeto y su entorno, estos factores son los que influyen de manera significativa en el avance de la investigación.

Aquellas acciones e inacciones se ponen en tela de juicio a la hora de reevaluar el proceso de construcción, el contexto y elementos ajenos en términos de tiempo y fenómenos naturales que también determinan el rumbo de los objetivos. Por ello, resulta pertinente la expresión “el tiempo es oro” desde el lenguaje figurado, al entenderlo como una comprensión y uso de palabras que no significan lo que originalmente son. Este uso se da mediante una representación simbólica en relación con otras cosas como acciones, actitudes, cualidades o comportamientos, y esta resignificación de palabras es lo que no solo busca el lenguaje, sino también la investigación.

¿Por qué es necesario enseñar el lenguaje figurado en primera infancia? Este interrogante generado por el rector de la institución donde se realizó el pilotaje del proyecto se convierte en un punto de reflexión para mí como docente en for-

mación. En nuestras experiencias de la infancia no se hablaba de lenguaje figurado; este era tan cercano a la cultura y familia que se hacía comprender por sí solo en los procesos de crianza y de compartir en familia. En las nuevas generaciones, ¿realmente estamos hablando y compartiendo con las infancias?

Esta experiencia de formación para la investigación se propuso llevar a contextos educativos urbanos y rurales como el Complejo Educativo Integral Sopó (CEIS), El Liceo francés Jean Du Plessis en Gachancipá y el colegio República de China I.E.D, el lenguaje figurado para la comprensión al traspasar conceptos técnicos a cuentos e historias para las primeras infancias, madres, padres y docentes en un rol de recordar las experiencias que los llevaron a comprender el lenguaje figurado. Este es un reto para los investigadores, proponer un material didáctico accesible para todos desde su experiencia, diferencia y que rompa las insularidades educativas en el aula, familia y academia; y para mí, se convierte en un lugar en el que la investigación permite otros diálogos con la educación, la literatura y el contexto, da paso a repensar un educador especial investigador que aporta desde su saber a otras nociones de la investigación y a la triangulación de la información como un aporte reflexivo y profundo de la comprensión del sujeto.

De igual forma, desde el lugar de la academia, la Licenciatura en Educación Especial crea esta filiación, junto a la formación, entre el sentido de ser maestro, el maestro en contexto y el maestro investigador bajo los diferentes ambientes formativos y líneas de investigación en los que se nutre el espíritu investigativo del educador especial, que motiva a la innovación pedagógica y didáctica para el mejoramiento de la calidad educativa y lo marca bajo los constantes interrogantes como profesionales y comunidad, lo que nos conduce a

una constante construcción y deconstrucción del conocimiento.

Estos espacios de formación e investigación son los que hacen del educador especial un sujeto participante y estratégico en la implementación y fortalecimiento de capacidades y habilidades en su formación y acción que aportan a los procesos metodológicos de trabajo colaborativo, y lo convocan a reconocer de forma constante al sujeto de la educación y su rol como agente educativo. Usamos el lenguaje todo el tiempo y asumimos como adultos y profesionales que, paradójicamente, todos los comprenden. La suposición sobre el saber del otro crea una distancia con él, hemos dejado a un lado la cultura, la infancia, el acto de compartir el saber con el otro.

A modo de cierre, el proyecto *Somos un cuento. Evaluación de material mediador para una Figuradamente desde la primera infancia*, dio un nuevo horizonte a las comprensiones sobre la diferencia, la participación docente, la importancia de la participación con las infancias y resignificó los roles familiares, sociales y educativos. Este proyecto aportó a mi formación desde un lugar investigativo al permitirme

ampliar mi mirada sobre el sujeto, por ejemplo, desde habilidades para la sistematización, análisis y comprensión de las realidades frente al lenguaje y las necesidades educativas en la infancia.

Son estos espacios los que valen la pena recordar en nuestra formación y permitirnos ser parte de ellos, ya que convocan a nuevas relaciones con el saber y con docentes que siguen escribiendo la historia de la LEE y la educación misma en la UPN.

## Referencias

- Guerrero Useda, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810218>
- Jiménez Pulido, H., García, A., Gutiérrez, P. y Parra, M. (2024). *Somos un cuento. Evaluación de material mediador para una Figuradamente desde la primera infancia* [investigación en desarrollo]. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.

# El objeto relacional como mediador de procesos pedagógicos y comunitarios

**Rosa María Gómez-Cano<sup>1</sup>**

Como artista plástica y visual me interesan los procesos comunitarios. Trabajo con un equipo de docentes con las que constantemente estoy generando reflexiones respecto a cómo el arte es un buen binomio para entablar diálogos con lo pedagógico, y cómo desde allí movilizar el pensamiento y el sentir de las comunidades con el propósito de contribuir a entornos seguros para la infancia.

Hoy quiero conversar acerca de una experiencia a la que se suman varias, en donde a partir del concepto *objeto relacional*, de la artista Lygia Clark, abordado en el artículo *Los objetos en la performance: evocadores de presencias y ausencias. Experiencia Estética y Arte de Participación: juego, símbolo y celebración* del español Javier Abad (2007), he generado experiencias significativas con mujeres gestantes, lactantes y/o que son madres de niñas y niños hasta los 2 años.

En cada uno de los encuentros realizados con las madres y sus hijos/as, partimos del propósito de que todo lo planeado movilice el pensamiento y genere preguntas acerca de las formas en que ellas se han venido relacionando con el entorno cotidiano. Estas preguntas mueven sentimientos que llevan a la reflexión sobre cómo las niñas

1 .....  
Artista Plástica y Visual, Magíster en Diseño Fotográfico. [rosendda@hotmail.com](mailto:rosendda@hotmail.com)

y los niños se relacionan también con el mundo según la etapa de desarrollo en la que se encuentren. De esta forma surge el entendimiento de las madres para tener una crianza respetuosa con el ciclo de cada niño/a.

Previo a cada encuentro con las madres, les solicitamos pensar, sentir y buscar un objeto que sea de gran valor para ellas y que puedan llevar al espacio del taller. Es el objeto en sí mismo el que provoca que las personas narren historias profundas, habitadas por las emociones. Peluches, fotografías, cosas antiguas pertenecientes a familiares que ya no están; estos son algunos de los objetos que las madres por lo general eligen, de allí proviene la carga que tiene el objeto en sí y la relación que se teje con la persona dadora de ese objeto.

Lygia Clark, siguiendo los pasos de otros artistas de su generación, se hizo consciente del proceso de alienación, fetichización y mercantilismo que sufre el objeto artístico en el mundo contemporáneo, por lo que propuso un cambio profundo del arte como acto de vida, con implicaciones hacia la filosofía, la psicología, la ciencia, la cultura y la vida en general (Abad, 2007).

No sé con exactitud desde cuál momento histórico los seres humanos hemos tenido la compañía de los objetos, y si tal vez podríamos llamar solo objeto a aquellos que han sido creados por el ser humano. O si, por el contrario, también podemos llamar objetos a los que vienen puramente de la naturaleza; por ejemplo, una piedra. Siento entonces que la forma de definir un objeto es un asunto personal y emocional, pues cada uno le otorga el valor que según su sentir y creencia le transmite.

Es por ello que algunas personas tenemos altares en nuestra casa con objetos dotados de valor, o tal vez también sea por eso que al nacer algunos

padres y madres ponen en la mano de su bebé una manilla de protección. Es en este tipo de acciones en donde emerge el objeto como símbolo. También tenemos los objetos memoria, esos heredados de nuestros antepasados, como por ejemplo un reloj, una lupa, y que indudablemente conservamos en un lugar seguro porque en él habita una gran historia, objetos que pasamos de generación en generación como una especie de ritual. El anillo que mi bisabuela dio a mi abuela, luego mi abuela a mi madre, mi madre a mí... el álbum familiar, entre otros.

Siempre llevo expectativas y gran curiosidad a los talleres, antes de iniciar me pregunto cuál es el objeto que las personas elegirán. Cuando las madres inician el diálogo alrededor de este objeto emergen emociones diversas, en algunos casos lágrimas porque el objeto hace parte de un duelo; alegría y enamoramiento porque el objeto hace parte de una relación actual; enojo porque el objeto fue dado por un familiar que ya no está. Y así, poco a poco se va comprendiendo la carga simbólica y afectiva que los objetos tienen para cada persona.

Para Lygia Clark, el arte es un ritual que permite a las personas no solo participar, sino también explorar, descubrir y recomponer su propia realidad física y psíquica. Esta artista brasilera buscaba, a través de su obra, poner en libertad al sujeto, con lo cual adquirió una marcada dimensión social y política, buscando soluciones individuales a problemas colectivos (Abad, 2007).

Formulo para mí preguntas que surgen después de cada encuentro: ¿Puede un objeto movilizar el sentir y el pensamiento de las personas, llevándolas a reflexiones profundas relacionadas con su existencia y con el gran rol que cumplen como cuidadoras de niñas y niños? ¿Es el arte el vehículo canalizador de estas experiencias sensibles? ¿Qué papel cumple el mediador en estos procesos?

Para una de las madres participantes el objeto máspreciado es la prueba de embarazo. La dota de nuevo valor interviniéndola con lana, como representación del cabello, convirtiendo al objeto

en un personaje portador de una gran noticia como lo es la llegada de un bebé. Habla con gran emoción de este objeto, cuenta que lo tiene guardado en un lugar muy especial pues siempre deseó ser madre (Véase figura 1).



**Figura 1.** Prueba de embarazo convertida en un personaje-juguete

**Fuente:** Fotografía tomada por la autora para el niño.

Una media de un bebé que murió al tener 3 meses de vida es llevada a uno de los encuentros. La madre cuenta la historia con profundo dolor. Tanto las docentes como yo mediamos el diálogo con preguntas, invitándola a resignificar este objeto. ¿Qué harías con él? Actualmente la madre tiene un bebé, ella decide que la media será un sonajero (Véase figura 2).

En el momento de creación surge la conexión con el objeto y con la posibilidad de resignificarlo, dotándolo de un nuevo valor para que las niñas y los niños jueguen con él.



**Figura 2.** Media convertida en sonajero

**Fuente:** Fotografía de la autora

Desde nuestra infancia, los objetos son fuente de evocación y sustitutos de figuras referentes que son recordadas mediante un objeto que pertenece a ellas o que ha sido “investido” otorgándole esas propiedades sustitutivas. Los objetos no solo están en contacto con el cuerpo, sino que forman parte de la historia del cuerpo, porque el sujeto hace uso de ellos y en esa función los incorpora como mediadores de comunicación, de conocimiento y de incorporación de experiencias. (Abad, 2007, p.12)

Y así, después de cada encuentro, voy comprendiendo cómo un *objeto relacional* tiene todo el potencial de ser mediador de procesos pedagógicos y comunitarios que apunten a la movilización del pensamiento y a diferentes formas de entender el mundo a partir de miradas sensibles; comprendo

cómo la memoria está sumergida en estos procesos y cómo desde ella es posible generar espacios senti-pensantes con la comunidad, dando un lugar importante al arte y a todas sus posibilidades de transformación.

## Referencias

Abad, J. (2007). *Los objetos en la performance: evocadores de presencias y ausencias. Experiencia Estética y Arte*

*de Participación: juego, símbolo y celebración.* <https://www.ersilias.com/wp-content/uploads/JavierAbadMolina-Experienciaesteticayardeparticipacion.pdf>

# ¿Enseñar Arte? Un devenir constante

**Javier Alberto Flechas-Hernández<sup>1</sup>**

La verdadera función de las artes no es celebrar el virtuosismo del autor sino transformar al que mira

**LUIS CAMNITZER**

## Resumen

La presente reflexión tiene como origen dos miradas de una misma situación: por una parte, la del profesor que acompaña los procesos de aula de sus estudiantes de artes visuales y, por otro lado, la del artista que intenta ver sus acciones pedagógicas como una obra en sí misma. A partir de dichos escenarios, el propósito es cuestionar al lector sobre la imperiosa necesidad de entender y asumir la enseñanza y el aprendizaje de las artes desde perspectivas que posibiliten el desarrollo de miradas sensibles, perspicaces y disruptivas.

**Palabras clave:** Artes visuales; actividad cultural; educación artística; creación artística

---

<sup>1</sup> Profesor de artes visuales del colegio Marymount de Bogotá.  
jflechas@marymountbogota.edu.co

La decisión de ser profesor hoy en día no es una que solo se tome al momento de iniciar nuestras carreras, lo que en mi caso particular ocurrió ya hace más de 25 años.

Esta decisión es una constante que se repite prácticamente a diario. Ser profesor es un verbo que se conjuga siempre en presente. De poco sirve haber sido “buen profesor” en el pasado, si se tiene en cuenta que cada año nuestros estudiantes se renuevan y esta característica nos invita (obliga) a mirar con ojos frescos a cada uno de los individuos que se acercan a nuestras aulas, las cuales, en este siglo de realidades virtuales y de inteligencias artificiales, parecen evaporar la materialidad de sus cuerpos, espacios y momentos, con todas sus limitaciones y ventajas, y la potestad que otrora los docentes solían ostentar sobre el conocimiento.

Ser profesor en estos días implica ser capaz de contestar con una sencilla frase que parece dolorosa a los ojos de los docentes: “No sé”. En muchas ocasiones somos menos dueños de las respuestas y más responsables de las preguntas. Somos más los encargados de abandonar la comodidad que brinda el “poder” que viene adherido a este cargo y que se proclama a través de una nota o calificación (o descalificación). Ahora debemos asumir con claridad y mirada compasiva nuestra tarea de ser compañeros de nuestros estudiantes (no amigos, compañeros de camino). Estudiantes que ahora tienen la etiqueta “post pandemia”, y que están inmersos en una realidad donde la constante es la soledad, el *bullying* y la exacerbada relación con el mundo a través de los medios digitales o el consumo irresponsable de todo aquello que se pueda consumir y que nos pueda consumir.

Ahora bien, si acotamos la pregunta y la llevamos a lo que alguien tendría que tener en cuenta para ser profesor de *Artes* en el siglo XXI, la respuesta podría llegar a ser un tanto paradójica,

pues tendría que confesar que es muy poco lo que se tendría que enseñar. No conozco a nadie que sea capaz de enseñar a hacer arte o que le pueda decir a otro cómo sentir el mundo o expresarse a través de los colores o los sonidos. Lo que considero debemos tener en cuenta para ser profesor de artes en estos días, es que este ejercicio debe implicar siempre un riesgo, un mirar con ojos nuevos la realidad y permitirles a nuestros alumnos encontrar su camino para educar esa mirada; aguzarla, afinarla, instruirla. Volverla cada vez más sofisticada, delicada y a la vez más vehemente y contundente. Ayudarles a encontrar su propia voz sin decirles qué decir, pero sí escuchándolos cada vez más. Ponerlos en contextos donde aprecien y valoren la diferencia y vean en ella riqueza y no limitación, donde el error no sea un pecado sino una nueva oportunidad para pensar, para indagar, para cuestionar(se).

También tendría que decir que es necesario desaprender mucho de lo que aprendimos y de la forma en la que lo hicimos. Creemos, con cierta ingenuidad, que nuestros estudiantes requieren conocimientos (muchos), pero la verdad es que veo a mis exalumnas y a mis propios hijos reclamando del colegio otro tipo de saberes, otro tipo de oportunidades, incluso, otro tipo de definición de aquello que consideramos éxito. Nuestros estudiantes requieren urgentemente acercarse de manera sensible (estética-ética) al mundo que los rodea. Requieren ser capaces de entender y valorar su contexto y el de los otros, comprendiendo que el mundo no está para satisfacer nuestras necesidades, sino que el asunto es al contrario; que el éxito se alcanza cuando nuestras acciones, saberes, sentimientos y decisiones contemplan tanto el beneficio propio como el ajeno (equilibrio). Los estudiantes necesitan no solo aprender, sino aprehender una serie de ideas, conceptos y principios. No se trata de memorizarlos, se trata de hacerlos suyos, apropiarlos, interiorizarlos.

De ahí que el arte resulte tan importante en los procesos escolares, pues permite vivenciar, experimentar con el cuerpo y con el alma todo aquello que se estudia. La clase de arte propone al

estudiante como el objeto de estudio, como centro y a la vez detonante del proceso educativo. Si logramos esto en nuestras clases, de seguro habremos instaurado en nuestros alumnos una suerte de “dispositivo” que les permitirá enfrentar con audacia, integridad y solidaridad todo aquello que en la vida se puedan encontrar. Por otro lado, quisiera citar el siguiente texto, el cual se ha atribuido a Pier Paolo Pasolini (García, 2024),<sup>2</sup> el controvertido director de cine que decía:

Pienso que es necesario educar a las nuevas generaciones en el valor de la derrota. En manejarse en ella. En la humanidad que de ella emerge. En construir una identidad capaz de advertir una comunidad de destino, en la que se pueda fracasar y volver a empezar sin que el valor y la dignidad se vean afectados. En no ser un trepador social, en no pasar sobre el cuerpo de los otros para llegar el primero. Ante este mundo de ganadores vulgares y deshonestos, de prevaricadores falsos y oportunistas, de gente importante, que ocupa el poder, que escamotea el presente, ni qué decir el futuro, de todos los neuróticos del éxito, del figurar, del llegar a ser (párr. 4).

Por lo tanto, resulta imprescindible contemplar diferentes perspectivas. Tanto profesores como estudiantes deben enfrentarse a sus propias realidades y contextos, no para replicarlos, sino para entenderlos y cuestionarlos.

En mi experiencia como profesor del programa de artes visuales del Bachillerato Internacional, esto ha sido una constante y se ha materializado en lo que en mi lugar de trabajo se ha denominado Artéa. Bajo ese título se resume la experiencia que nuestras estudiantes viven en los dos últimos años de su bachillerato y que las sumerge en un proceso que inicia con un acercamiento riguroso a varias técnicas, a la vez que les brinda herramientas de investigación-creación enfocadas a la idea de que ellas mismas puedan generar un proyecto de crea-

ción personal. Dicho proyecto se concreta en la realización de un conjunto de obras y en una serie de productos teóricos que son enviados a evaluadores externos, pero que también se exhiben en una exposición abierta al público en general y se publican en una revista que tiene versión digital e impresa, la cual se distribuye de manera gratuita entre colegios pares, universidades, galerías y demás instituciones vinculadas con la educación y/o el arte. El proceso que se desarrolla en el aula pretende movilizar a las estudiantes hacia lugares que les permitan contemplar-se desde nuevos ángulos y de esta manera generar obras que trascienden fácilmente la idea tradicional de aquello que se hace en una clase de artes (es decir, objetos bellos que se puedan exhibir para congraciarse con el espectador), esto les permite formular preguntas que puedan llegar, incluso, a ser incómodas y que les otorga la posibilidad de encontrar y desarrollar nuevas ideas, nuevas posibilidades; una mirada y una voz propias basadas en la necesidad de aprender en contexto, de su contexto y sobre su propio contexto, pero sin perder de vista los otros contextos.

Este es un proceso de diálogo. Es una conversación donde quien habla también escucha y donde ambas partes aprenden mutuamente. Este proceso es un espacio para la expresión de las emociones, las ideas y las opiniones, ya que las artes son un excelente medio para comprender y transformar el mundo. Este programa promueve la reflexión sobre conceptos clave y contextos globales donde se espera de los involucrados una actitud cuestionadora y el despliegue de una serie de habilidades técnicas, de pensamiento, sociales, de comunicación, de autogestión y de investigación que trasciendan el tradicional rol pasivo que se suele encontrar en este campo y se transformen

2 Pier Paolo Pasolini (1922-1975) fue un intelectual italiano multifacético: poeta, novelista, ensayista, cineasta y crítico. Su obra es una de las más influyentes del siglo xx, caracterizada por su compromiso político y su mirada crítica sobre la sociedad de su tiempo.

en agentes activos, dueños de sus procesos y responsables de sus acciones.

El área de Educación Artística en un colegio —y no la pensemos solo como la clase que se imparte en un salón ni la entendamos desde su más tradicional y decimonónica concepción, la que nos habla de cosas que se hacen, cosas bonitas— debería ser el hogar de la incomodidad, de las preguntas que no siempre tienen una respuesta clara, fácil y homogénea. También de las respuestas que cada individuo busca a través de una exploración sensible y auténtica que no se limita a los medios y a las técnicas (y la tan apreciada destreza), sino que parte de un difícil y sincero ejercicio de introspección que olvida por un momento que hace parte de un plan de estudios y que está sujeta a un sinfín de formalidades y vericuetos burocráticos, para sumergirse en un reflejo que no lo proporciona ningún espejo y que solo estaría dispuesto a brindar una imagen a aquel que esté en capacidad de reconocerse, ya no en lo bello que pueda verse ni en las virtudes que de allí se puedan desprender, sino en lo frágil, vulnerable y cuestionable que pueda llegar a verse, a ser.

Ser profesor en este contexto implica un devenir que se da entre el papel que asumimos como mediadores o guías en el proceso de unos aprendices que nada tienen que envidiarnos, y el rol que como artistas solemos ejercer de manera paralela. Estar también imbuidos en un proceso similar al que nuestras estudiantes viven, implica asumir una actitud crítica frente a la realidad y nunca desprendernos de la mirada que (se) transforma, que se arriesga. Tal vez la única diferencia sustancial entre estudiante y profesor sea el tiempo que llevamos recorriendo ese mismo camino, ese que parte de las fragilidades y necesidades de cada quien y que, gracias a ese trasegar y lo afortunados que somos al compartir este recorrido, contamos, a diferencia de nuestras estudiantes, con muchas maestras que sin pretenderlo nos enseñan más de lo que ellas pueden imaginar.

## Referencias

García, S. (2024). Educar para el fracaso y la derrota, un bello texto de Pier Paolo Pasolini. Cultura inquieta. <https://culturainquieta.com/literatura/educar-para-el-fracaso-y-la-derrota-un-bello-texto-de-pier-paolo-pasolini/>

# La magia de jugar: fortalecimiento de las funciones ejecutivas en población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista

**Nicol Daniela Delgado-Pinilla<sup>1</sup>**   
**Nelsy Daniela Ramírez-Hernández<sup>2</sup>**   
**Ángela Johana Reyes-Sáchica<sup>3</sup>** 

## Resumen

Este artículo investigativo presenta una propuesta pedagógica llevada a cabo en Aconir, una institución operadora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que tiene como objetivo la prevención y promoción de los derechos de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad intelectual (DI). En la propuesta se exploraron diversas estrategias para estimular las funciones ejecutivas, al considerarlas relevantes en la vida cotidiana, sin embargo, fue el juego el que cumplió un papel fundamental para esta estimulación y para fomentar la participación de todos los asistentes.

- 
- 1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. [nddelgadop@upn.edu.co](mailto:nddelgadop@upn.edu.co)
- 2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. [ndramirez@upn.edu.co](mailto:ndramirez@upn.edu.co)
- 3 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. [ajreyess@upn.edu.co](mailto:ajreyess@upn.edu.co)

## Introducción

La práctica educativa realizada en Aconir inició con la observación participante e interacción con los participantes de esta institución, quienes permanecen durante dos años allí. Al analizar las actividades que realizan en la cotidianidad, y las habilidades cognitivas requeridas para cumplirlas a cabalidad, se identificó la necesidad de fortalecer las funciones ejecutivas (FE). Estas funciones se comprenden como habilidades cognitivas que están inmersas en la vida cotidiana para el desarrollo integral de todo ser humano, según Portellano (2018), las personas tenemos un sistema de gestión para el control de la conducta y la adaptación a diferentes situaciones, lo cual es un proceso evolutivo; el autor las organiza en funciones cognitivas y funciones relacionadas con la regulación emocional.

Como parte del diseño de la propuesta pedagógica, se exploraron diversas estrategias para estimular las FE, y fue el juego el elemento que empezó a cumplir un papel fundamental para llevarlas a cabo y para fomentar la participación de todos los grupos de la institución.

Como acercamiento conceptual, revisamos la noción de DI. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021), indica que esta discapacidad se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa respecto a habilidades conceptuales, sociales y prácticas, se manifiesta antes de los 22 años. También, nos acercamos a la noción de Trastorno del Espectro Autista, dado que Aconir también cuenta con personas diagnosticadas con estos trastornos. Al respecto, el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) los sitúa como unas divergencias en el neurodesarrollo frente a habilidades comunicativas, socioemocionales, conductuales y cognitivas.

Desde la práctica educativa se diseñó e implementó un proyecto pedagógico de aula (PPA), pues se juzgó que era útil para el contexto y sus participantes. Según Carrillo (2001), el PPA es una estrategia didáctica secuencial, articuladora e integradora que busca la participación de un maestro facilitador y un estudiante que trabaja de manera colectiva y aporta de manera significativa. Este PPA se denominó “La magia de jugar”. El juego, según Huizinga (1954), es parte inherente a la humanidad en todas las etapas de la vida, tiene un impacto significativo en lo cultural pues desde su carácter lúdico genera placer y disfrute.

Con esta noción de juego, fue claro desde un comienzo del proyecto que los juegos convocaban a todos los participantes, que les eran motivantes y que permanecían jugando por tiempos importantes, además, la misma actividad de juego posibilitó reconocer intereses, habilidades y necesidades de cada uno de los participantes. También, fue claro que el juego acogía a participantes de diversos grupos etarios (niñez, jóvenes, adultos y adultos mayores), lo cual se consideró relevante en relación con las interacciones y la participación.

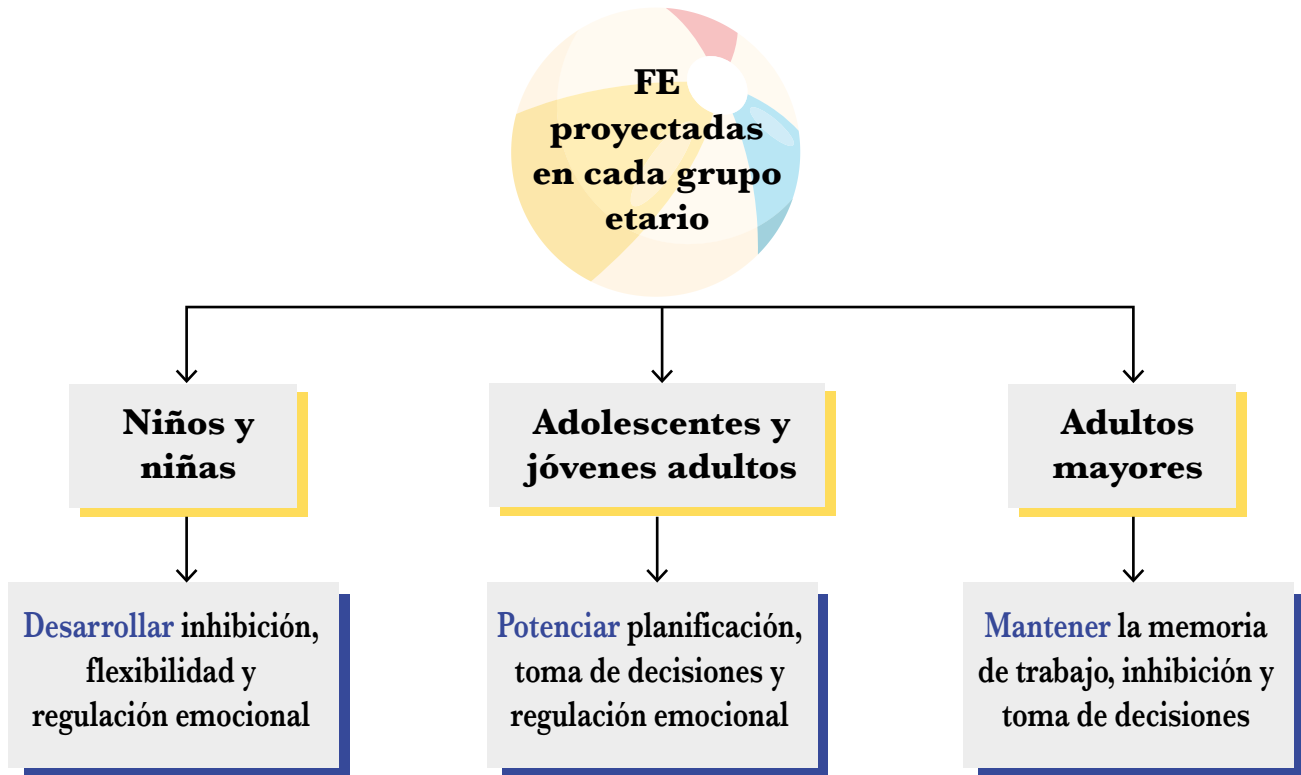
Fue necesaria la generación de oportunidades para reconocer a los sujetos desde el juego, con el fin de identificar capacidades referidas a las FE, tales como inhibir, tomar decisiones, ser flexible a los cambios y tener autorregulación emocional en diferentes contextos. En el PPA fuimos organizando distintos tipos de juegos, por ejemplo, juegos tradicionales, simbólicos, cooperativos, de mesa y construcción, todos con la intención de fortalecer las FE, inicialmente para reconocer capacidades y necesidades, luego como pretexto pedagógico para su fortalecimiento.

## Desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula

El PPA tuvo en cuenta los intereses, la edad y los tipos de apoyo que postulan Verdugo *et al* (2014), los cuales son apoyos generalizados, extensos, limitados e intermitentes.

La implementación del PPA se llevó a cabo durante dos años, en 87 sesiones y con 66 participantes con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), en edades entre

los 6 y los 74 años. Cada sesión fue de cuatro horas diarias, dos veces a la semana. Para cada grupo etario se plantearon objetivos específicos, tal como se muestra en la figura 1.

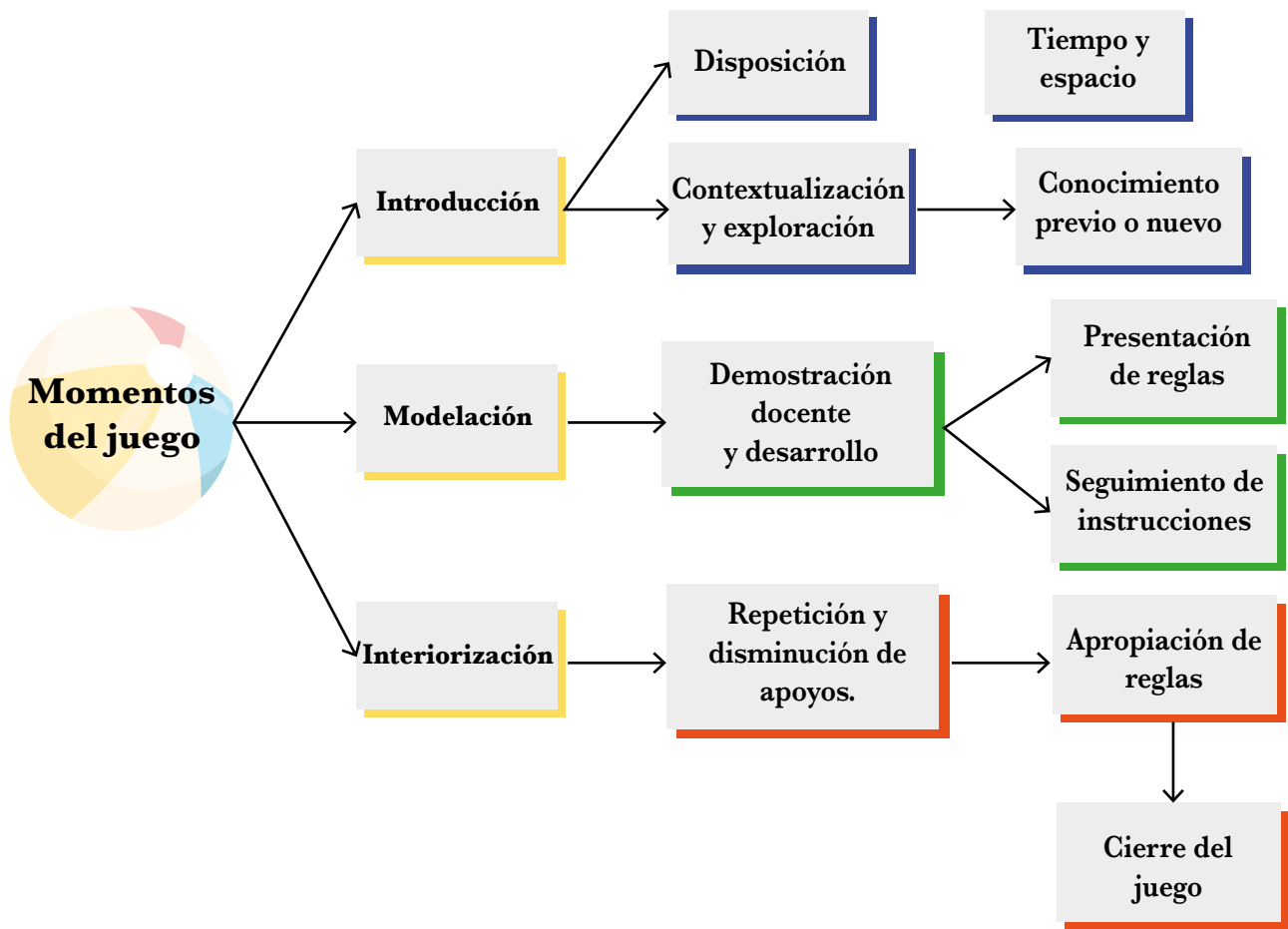


**Figura 1.** Objetivos por grupo etario

**Fuente:** Elaboración propia.

La implementación del PPA “La magia de jugar” se estructuró en tres momentos clave que permitieron un desarrollo organizado, progresivo y adaptado a las edades y características particulares de los grupos etarios. La importancia de esta secuencialidad radicó en su capacidad para

favorecer que el aprendizaje no fuera un proceso aislado, sino una experiencia continua y dinámica en la que cada momento preparaba y fortalecía las habilidades de los participantes para continuar al próximo momento. Estos momentos se presentan en la figura 2.



**Figura 2.** Secuencialidad de los juegos

**Fuente:** Elaboración propia.

En relación con el primer momento, es decir la introducción, se realizaba la apertura al juego seleccionado por medio de dinámicas pedagógicas, con este fin se presentaba la contextualización del origen, se exponían las reglas y, en algunos juegos, se hacía la verificación de los prerrequisitos motores necesarios para jugar, como el salto y el lanzamiento (Véase figura 3).



**Figura 3.** Ejemplo de introducción

**Fuente:** Fotografía propia.

Para el segundo momento, modelación y desarrollo, se daba a conocer el paso a paso de la ejecución del juego, las docentes en formación hacían la demostración poniendo en práctica las reglas, con la finalidad de que los participantes primero

observaran, luego, exploraran y por último, imitaran la acción (Véase figura 4).



**Figura 4.** Ejemplo de modelación

**Fuente:** Fotografía propia.

En el tercer momento, denominado interiorización, se repetían los juegos para ir reduciendo los tipos de apoyo, en pro de su autonomía; la dinámica se complejizaba cuando la resolución del juego no demostraba un reto en los participantes, porque recurrían a la experiencia previa, por ende, se ejecutaba el juego de forma más espontánea. Finalmente, se realizaban unas olimpiadas para darle cierre y continuar con un nuevo juego. Además, se construyó un álbum visual para documentar los juegos, en él se plasmaron las diversas experiencias con el fin de que los participantes recordaran las características de cada juego (Véase figura 5).



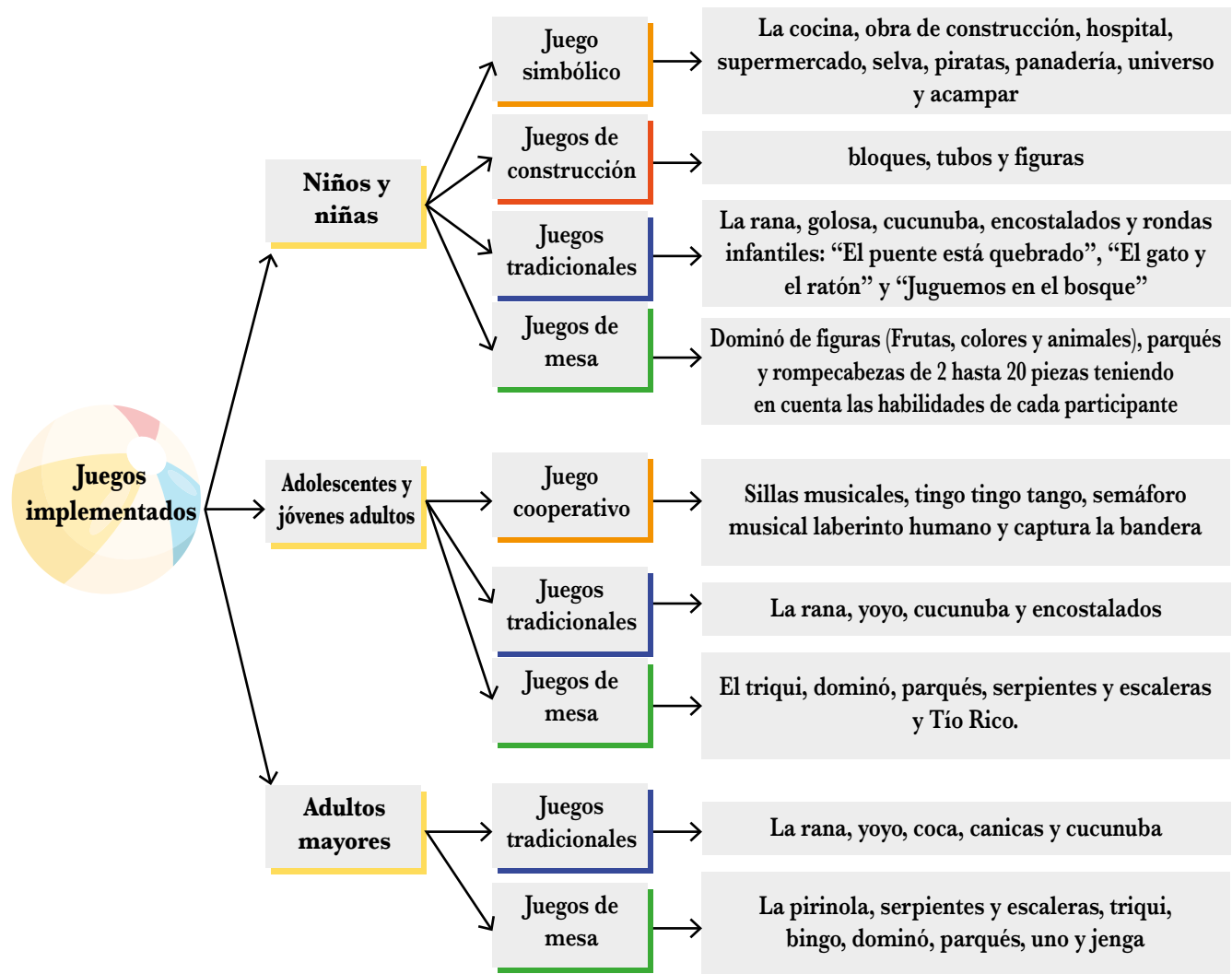
**Figura 5.** Ejemplo de interiorización

**Fuente:** Fotografía propia.

Estos tres momentos específicos posibilitaron una transición gradual desde la familiarización con el juego y las reglas, hasta la interiorización y autonomía de los participantes, lo cual favoreció la creación de un entorno de aprendizaje estructurado y a su vez flexible, en el que cada uno de ellos pudo avanzar a su propio ritmo, garanti-

zando así un proceso de aprendizaje más efectivo y significativo.

A continuación, se presentan los tipos de juego que se eligieron para fortalecer las FE en los distintos grupos etarios de la institución, con el fin de comprender mejor cómo se estructuró e implementó este PPA (Véase figura 6).



**Figura 6.** Juegos implementados

**Fuente:** Elaboración propia.

En relación con el juego simbólico, se fueron evidenciando significativos procesos de comprensión y representación de la realidad de forma espontánea, otorgándole múltiples sentidos y significados a sus actos, los objetos y su entorno desde lo individual y grupal. Desde el diseño del espacio lúdico se favoreció la *inhibición*, al disponer distintos juguetes y objetos concretos representativos para que los participantes ingresaran al mundo del juego desde la curiosidad, la fantasía y el disfrute por descubrir; se fortaleció la toma de decisiones sencillas al decidir con quién y cómo jugar, también, se fortaleció la flexibilidad y la regulación emocional al adaptarse a algunas dinámicas del juego.

En el juego de construcción fue importante brindar un espacio de exploración para que los niños y niñas identificaran los elementos, como fichas, figuras, bloques, desde su forma, tamaño y color. De igual manera, la manipulación de estos objetos, como ensamblarlos, apilarlos, clasificarlos o encajarlos, ayudó a desarrollar sus funciones ejecutivas, como *la inhibición* ya que tenían que estar atentos a una tarea específica, *la flexibilidad* para compartir los diferentes materiales, *la toma de decisiones sencillas* al decidir sobre qué y cómo construir, y *la regulación emocional* para aceptar el tiempo establecido para jugar.

El juego cooperativo con los adolescentes y jóvenes adultos permitió construir espacios de trabajo en equipo entre pares, así se fortaleció *la toma de decisiones* y *la regulación emocional*, ya que este tipo de juego exige la colaboración colectiva, generar estrategias de juego conjuntas para ganar, involucrar a cada uno de los participantes para lograr objetivos comunes, asumir responsabilidades frente al grupo, y *regular sus emociones* y tener tolerancia a la frustración frente a las variadas dinámicas de los juegos.

Los juegos tradicionales promovieron el reconocimiento de nuestro acervo cultural para motivar la participación, y así evocar experiencias previas o generar unas nuevas; se resaltó la importancia de conocer y practicar juegos que fueron útiles para

articular habilidades cotidianas con aquello que se quería enseñar. Con los participantes se reveló la necesidad de acercarlos a los juegos tradicionales en los diversos grupos etarios porque se están perdiendo esos conocimientos ancestrales o históricos de los juegos conocidos durante generaciones.

Cada uno de los tipos de juegos mencionados fue importante para evidenciar que, así algunos ya hayan tenido la experiencia, o no, de jugarlos, siempre va a estar la intención de explorar, gozar y disfrutar cada uno de los juegos sin importar la edad o el tipo de población. Además, se demuestra cómo los juegos fueron la excusa para lograr fortalecer las funciones ejecutivas planteadas en cada uno de los grupos etarios.

## Resultados

En los niños y niñas, los juegos tradicionales potenciaron *la regulación emocional*, que está estrechamente relacionada con *la flexibilidad* y *la inhibición*, respecto a la espera del turno y el seguimiento de instrucciones, pues estos juegos se realizaban de manera colectiva, en donde se reconocía al otro y se integraban a partir de las normas y reglas establecidas. Este tipo de juego, al ser repetido y practicado de manera constante durante el proyecto, permitió que los niños y niñas tuvieran mayor confianza y autonomía para llevar a cabo los juegos de manera espontánea.

Con los adolescentes y jóvenes adultos se propiciaron habilidades de *planificación*, *toma de decisiones* y *regulación emocional* al conformar sus propios grupos y buscar estrategias para competir. Como eran juegos conocidos para los participantes, pudieron ser propositivos y tener iniciativa al sugerir qué querían jugar, cambiar o ajustar de las reglas.

En los adultos mayores, los juegos tradicionales estaban relacionados con experiencias en su

vida, lo cual favoreció *la memoria episódica* ya que se invitaba a conversar de su infancia y juventud, además, la cercanía que tenían con los juegos fue importante para mantener las funciones ejecutivas a través de su activación cognitiva y corporal.

Los juegos de mesa requieren un nivel alto de exigencia cognitiva, porque las reglas son más estructuradas en comparación con otros tipos de juego, además, el movimiento de uno influye positiva o negativamente en el resto de los sujetos. En general, con todos los grupos etarios se favoreció la observación, la atención sostenida y la resolución de problemas al iniciar y terminar este tipo de juego procedimental. Con los niños y niñas lo más significativo fue desarrollar la toma de decisiones sencillas frente a la dinámica del juego y se potenció la inhibición porque se debía estar atento al juego de los demás. Con los adolescentes y jóvenes adultos se fortaleció la planificación de las estrategias en pro de llegar a la meta, y fue esencial la toma de decisiones en el proceso de darle dirección al juego. En los adultos mayores permitió que se enfocaran por más tiempo en una actividad y así lograr *inhibir* factores distractores, así mismo, se avanzó en la *toma de decisiones sencillas* para determinar los movimientos que debían realizar en el juego.

## Conclusiones

Desde el PPA “La magia de jugar”, las docentes en formación reconocieron el juego en todos los grupos etarios como una oportunidad de acceso al disfrute, al goce, al placer del encuentro con el otro, sin diferenciar a los sujetos por su discapacidad, es decir, los juegos no fueron distintos para la población con DI y TEA de la institución, al contrario, se involucraron desde el placer y la alegría por jugar.

Una situación emergente fue la de fortalecer los prerrequisitos motores para algunos juegos, tales como el salto y el lanzamiento, pues en algunos casos fue necesario ajustar los juegos a las habilidades de los participantes. Sin embargo, la adaptación fue mínima porque una de las características principales del juego es el disfrute de la acción propia de jugar, lo cual se cumplía totalmente.

El modelamiento fue una estrategia importante, ya que se logró potenciar en los participantes las acciones, conductas motoras y habilidades específicas para llevar cabo en cada juego, y se fomentó la observación, la imitación, la repetición y la posterior interiorización.

El PPA propició estrategias procesuales y metodológicas y estas generaron la integración de habilidades. Establecer rutinas permitió anticipar, motivar y fomentar la autonomía de los sujetos, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses, tipos de apoyos y estatus de edad, lo cual fue una estrategia favorable para potenciar las funciones ejecutivas.

Esta propuesta se adscribió a la línea de investigación “Comunicaciones otras” de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN. Se considera que se aportó a la línea al ampliar las oportunidades de los educadores especiales para proyectar investigaciones a partir de estrategias como las del juego.

Es necesario reconocer la importancia del rol del educador especial en escenarios de atención exclusiva como Aconir, donde siempre es necesario abrir oportunidades para participar en procesos pedagógicos y lúdicos, en pro del desarrollo integral de los sujetos.

El proyecto se acerca al objetivo de la institución cuando indica que se debe concienciar a los participantes a transitar en otros espacios de inclusión fuera de la institución. Por esta razón, el juego fue la base fundamental para fortalecer las funciones ejecutivas en cada uno de los grupos, ya que estas son necesarias para la vida diaria.

Incluir a las docentes titulares de los diferentes grupos de la institución fue importante, porque propició un alcance más significativo para la

propuesta pedagógica investigativa, ya que estas profesionales apropiaron elementos que son pertinentes y se estima que los estaban integrando en su quehacer docente.

El aporte del educador especial al llevar a cabo proyectos de juego es que se realizan ajustes en las actividades lúdicas, teniendo en cuenta las subjetividades de las diversas poblaciones, lo cual propicia espacios de participación y marca la diferencia con otros profesionales al momento de tener una mirada didáctica y pedagógica del juego, ya que no es solo recreativa.

Reconocemos que los tipos de apoyo planteados por Verdugo *et al* (2014) son dirigidos a las personas con DI, sin embargo, en la implementación de esta propuesta pedagógica, evidenciamos que no existió tensión en llevar a cabo estos mismos apoyos con los participantes con TEA y, por el contrario, resultaron significativos.

Es importante que los docentes y educadores especiales sigan trabajando en escenarios pedagógicos que fortalezcan las funciones ejecutivas, ya que estas están inmersas en la vida diaria para desenvolverse de manera óptima e integral, además, el juego es transversal en todos los ciclos de la vida, por eso, el proyecto resalta la importancia de continuar involucrando a todos los grupos etarios en esos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es relevante que en los planes de estudio de formación para educadores especiales y desde el grupo de investigación Diversidades, formación y educación y la línea de investigación Comunicaciones otras, se siga profundizando en el juego como una estrategia innovadora, motivadora y efectiva en todo tipo de población.

Es necesario que en futuros proyectos se considere la inclusión activa de las familias en los procesos de juego, ya que ellas son un pilar esencial en el desarrollo integral de los sujetos y su participación puede enriquecer significativamente las experiencias lúdicas.

Para finalizar, planteamos que,

*Jugamos con el niño que se divirtió una y otra vez. Y jugamos con el adulto, que volvió a su niñez.*

## Referencias

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD, 2021). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. AAIDD. <https://www.aaidd.org/publications/bookstore-home/product-listing/spanish-translation-e-pub-12th-ed>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Editorial Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manual-diagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Revista Educere*, 5(15). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Alianza Editorial y Emecé. <https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/huizinga-johan-homo-ludens.pdf>
- Portellano, J. (2018). *Neuroeducación y Funciones Ejecutivas en el aula*. VI Jornadas estatales de orientación educativa. 9-11 noviembre, Universidad Complutense de Madrid. [https://copoe.org/images/2018/noticias/Ponencias-Jornadas-Cordoba/Neuroeducacion-y-funciones-ejecutivas-en-el-aula\\_Jose-Antonio-Portellano....pdf](https://copoe.org/images/2018/noticias/Ponencias-Jornadas-Cordoba/Neuroeducacion-y-funciones-ejecutivas-en-el-aula_Jose-Antonio-Portellano....pdf)
- Verdugo, M., Arias, B., Guillén, V. y Sánchez, E. (2014). La escala de intensidad de apoyos para niños y adolescentes (SIC.C). *Revista Siglo cero*, 45(249), 24- 40. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10876/EscalaIntensidadApoyos.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

# Habilidades sociales en población con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA): un viaje de aventuras a través de los lenguajes artísticos

**Laura Dayanna Cárdenas-Téllez**<sup>1</sup> 

**Liseth Valeria Chaparro-Llanes**<sup>2</sup> 

**Luisa Fernanda Dueñas-González**<sup>3</sup> 

**Ana María Zuluaga-Contreras**<sup>4</sup> 

## Resumen

Se realizó una propuesta pedagógica investigativa para fortalecer las habilidades sociales por medio de los lenguajes artísticos, en personas con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA) en una institución llamada Aconir. Esta propuesta se realizó por medio de la implementación de un proyecto pedagógico de aula llamado “Viajemos por el mundo: una experiencia divertida”, la cual consistía en viajar simbólicamente para conocer y explorar nuevos lugares, culturas y tradiciones. Esto generó diferentes experiencias educativas significativas que fueron mediadas por los lenguajes artísticos con lo cual se fortalecieron las habilidades sociales, que se entienden como

---

1 ldcardenast@upn.edu.co

2 lvchaparrol@upn.edu.co

3 lfduenasg@upn.edu.co

4 amzuluagac@upn.edu.co

diferentes conductas y actitudes que realiza una persona ante la interacción con otros individuos.

**Palabras clave:** habilidades sociales; lenguajes artísticos; Discapacidad Intelectual; Trastorno del Espectro Autista

## Contextualización

Tal vez las coincidencias no sean tan coincidencias en esto que llamamos vida, pero gracias a lo que llamaremos en esta oportunidad una “coincidencia académica”, cuatro docentes en formación empezaron un viaje a un lugar desconocido sin saber que este viaje dejaría un sello imborrable en el pasaporte de su vida como docentes. En el trayecto de las diferentes rutas conocieron y experimentaron con distintos copilotos y fueron acompañadas por personas que, inicialmente, reconocían como estudiantes, pero que luego de esto se convirtieron en la fuente principal de aprendizaje; allí la discapacidad intelectual (DI) y el trastorno del espectro autista (TEA) estaba presente en la vida de estos compañeros de aventuras.

Aconir organizaba a los viajeros en cinco niveles, que requerían de recursos, estrategias o apoyos para promover el desarrollo, los intereses y las habilidades de cada individuo. De acuerdo con Verdugo (2010), se encuentran cuatro tipos de apoyos, los cuales son:

- **Intermitente:** los apoyos se proporcionan cuando se necesitan; esto significa que no son siempre necesarios o que solo son necesarios durante periodos cortos que coinciden con las transiciones de la vida.
- **Limitado:** esta intensidad de apoyo se caracteriza por su consistencia en el tiempo.
- **Extenso:** se define por la implicación continua y regular.
- **Generalizado:** que se proporcionan todo el tiempo para realizar actividades de la vida diaria.

Los cinco niveles en los cuales se dividían a los viajeros en Aconir eran:

- **Nivel amigos del ambiente:** En este nivel se encontraban 11 participantes de edades entre 12 y 28 años, con discapacidad intelectual (DI), trastorno del espectro autista (TEA), dos estudiantes con discapacidad visual y un estudiante con discapacidad motora. Este nivel lo dirigía una educadora especial que buscaba fortalecer las habilidades de interacción entre pares y procesos de independencia. Eran participantes que en su mayoría requerían un tipo de apoyo generalizado o extenso, los cuales eran proporcionados en su contexto personal, escolar y en las actividades de la vida diaria (el momento de ingerir sus alimentos o para acudir al baño).
- **Niveles constructores:** Se encontraban 12 participantes entre 7 y 12 años, con trastorno del espectro autista (TEA) en su gran mayoría y discapacidad intelectual (DI), este nivel lo dirigía una educadora especial, quien centraba su trabajo en establecer rutinas básicas dentro de la institución, fortalecer la interacción entre pares y el seguimiento de instrucciones.
- **Nivel increíbles:** Se encontraban 15 participantes de 7 a 13 años, la mayoría con discapacidad intelectual (DI), uno de los participantes con trastorno del espectro autista (TEA). Este nivel estaba a cargo de una educadora especial, quien se enfoca en potenciar la regulación de conducta de los participantes, fortalecer el seguimiento de instrucciones, la interacción y el respeto hacia el otro. En las características comunicativas se evidenció que en la mayoría de los participantes había una intención comunicativa efectiva, además se apoyaban en comunicación no verbal que les permitía expresar sus necesidades, gustos e intereses.
- **Nivel create:** Se encontraba conformado por 14 participantes entre los 12 y los 28 años, que presentaban discapacidad intelectual (DI)

y trastorno del espectro autista (TEA). Este nivel estaba a cargo de una educadora especial, que potenciaba mayores niveles de autonomía e independencia en los jóvenes adultos, quienes requerían el uso de apoyos intermitentes al momento de realizar actividades pedagógicas y seguimiento de instrucciones.

- Nivel particulares: Se encontraba conformado por seis participantes entre los 30 y 74 años con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA), estaba dirigido por la auxiliar de enfermería de la institución. Los participantes de este nivel no estaban bajo el programa del ICBF, ya que tenían una vinculación directa con la institución por parte de su familia para adquirir el servicio.

Debemos reconocer que no fue un viaje fácil, se encontraron muchos retos que se iban resolviendo y se guardaban en el equipaje como recordatorio de que es posible hacer las cosas, porque el avión estaba lleno de niños, jóvenes, jóvenes adultos y adultos mayores, era un grupo bastante heterogéneo; y conocer el mundo y satisfacer a todos se convirtió en un desafío para estas cuatro docentes educadoras especiales.

Se estarán preguntando por qué abordaban tantas personas el avión y de dónde provenía. Este avión tenía como origen Aconir, una IPS operadora del ICBF, cuyo objetivo principal es la promoción y prevención de los derechos de los viajeros que tiene a su cargo. El propósito de este vuelo no era solo transportar a las personas, sino facilitar un proceso educativo y social. Cada viajero tenía un destino específico: para los niños, se buscaba vinculación educativa; para los jóvenes, oportunidades laborales; y para los jóvenes adultos y adultos mayores, integración a contextos sociales, culturales o familiares. Para lograr este objetivo, era esencial

fortalecer, potenciar y mantener las habilidades sociales tanto intrapersonales como interpersonales, entendidas como un pilar fundamental para transitar estos diversos lugares.

Tal como lo afirma Caballo (2005), las habilidades sociales son fundamentales para la interacción con otros:

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas y actitudes que una persona realiza en su interacción con otros individuos; estas habilidades incluyen la expresión de opiniones, sentimientos y deseos, y forman parte de nuestra naturaleza. Se desarrollan desde los primeros meses de vida y están presentes en todas las etapas evolutivas. (p. 16)

Por esto, se menciona la importancia de potenciar estas habilidades en su tránsito por Aconir, ya que, si no se fortalecen se presentarán barreras comunicativas, de interacción y socialización para un desenvolvimiento óptimo en entornos sociales. Estas habilidades se aprenden por medio de la interacción con los otros, como bien lo afirma Vygotsky (1999):

Los niños desarrollan su propio aprendizaje mediante la interacción social y adquieren nuevas y mejores habilidades con los humanos desde una representación sociocultural. La teoría sociocultural destaca la función del desarrollo cognoscitivo en el hombre y lo importante que resulta la cultura y la interrelación personal en una sociedad con mayor conocimiento. La educación debe garantizar el desarrollo de los niños mediante la provisión de instrumentos y técnicas que despierten su interés y les permitan desarrollar habilidades y destrezas. A través de estas experiencias, los niños pueden explorar su entorno, construir conocimientos, y desarrollar actitudes y valores. Desde esta perspectiva, se proponen actividades que promuevan el aprendizaje. (p. 62)

## Propuesta pedagógica

Las docentes exploradoras identificaron esta necesidad y decidieron idear un viaje llamado “Viaje-

mos por el mundo: una experiencia divertida”, en donde en cada país visitado, los lenguajes artísticos posibilitaron aprendizajes significativos enfocados en trabajar habilidades interpersonales, tales como: trabajo en equipo o colectivo, interacción entre pares, liderazgo, capacidad de escucha, reconocimiento del otro y compartir; y en habilidades intrapersonales, como autorreconocimiento, autonomía e independencia, control emocional, toma de decisiones sencillas y autorregulación. Se reconoció que no era necesario tener que salir del aula para poder conocer las maravillas que el mundo puede ofrecer y aprender de él. Para el fortalecimiento de estas habilidades sociales, fue necesario reconocer que las artes permiten el avance cognitivo, social y emocional de los sujetos, por eso es fundamental potenciar los procesos educativos artísticos a temprana edad, como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014).

Para el MEN (2014), “El arte es un componente esencial del desarrollo humano, ya que permite expresar ideas, conceptos, sentimientos y emociones, por medio de todas sus disciplinas, y pone en juego las experiencias del ser humano, transformándose en un medio de representación de un mundo complejo” (p. 10).

El arte se ha reconocido como estrategia pedagógica para potenciar diversas habilidades a través de diferentes lenguajes, para expresar ideas, emociones, sentimientos y sensaciones. Por esto, los lenguajes artísticos son formas de creación, expresión, comunicación y representación de la realidad, que mediante su exploración permiten despertar la sensibilidad, descubrir gustos e intereses y generar criterios estéticos para la trasmisión de la visión propia del mundo (MEN, 2014).

En la figura 1, se presentan los cuatro lenguajes artísticos.



**Figura 1.** Lenguajes artísticos.

**Nota:** Creación se basa en las orientaciones pedagógicas para la implementación de las artes en la educación inicial del MEN (2014).

Para poder viajar junto con nuestros tripulantes fue necesario elaborar estrategias pedagógicas y didácticas, en este caso específico, un proyecto pedagógico de aula (PPA), “Viajemos por el mundo: una experiencia divertida”, el cual según Carrillo (2001) permite organizar de forma sistemática el aprendizaje y la enseñanza involucrando directamente a los viajeros. El PPA es innovador, lleva a cabo procesos pedagógicos que cumplan objetivos —desde la educación formal centrados en un currículo, o no formal, planteado en un objetivo para la vida; es colectivo porque cumple un papel grupal y común que lleva a los participantes al logro de su objetivo; es factible al encontrar una respuesta concreta a la realidad de los participantes; esto último, dado que el PPA permitió la exploración y el conocimiento de diversas culturas alrededor del mundo y, pudo acoger a toda la población desde sus distintas características y edades desde el uso de los lenguajes artísticos como facilitadores y mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la implementación del proyecto pedagógico de aula (PPA), las docentes exploradoras estructuraron y desarrollaron en forma secuencial las rutinas del viaje “clase”, las cuales posibilitaron a nuestros viajeros el reconocimiento y la adaptación a las experiencias llevadas al aula. Su interés y necesidad por explorar más del mundo se veían reflejados en preguntas sencillas dirigidas a la docente como “¿a qué país iremos la próxima clase, profe?” o, en el caso de nuestros viajeros quienes poseían comunicación no verbal les posibilitó explorar el equipaje de mano, observar y tocar los objetos representativos que descubrían al llegar a conocer cada país. Esto sin duda convirtió nuestro viaje por el mundo en una experiencia divertida y significativa para nuestros viajeros con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA).

## Conclusiones

El proyecto “Viajemos por el mundo: una experiencia divertida” mostró de forma efectiva que los lenguajes artísticos se convierten en protagonistas y facilitadores en la estructuración, el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, y se destacan como una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a ellos, se trabajó de forma transversal con todos los grupos etarios, lo que posibilitó acoger los gustos e intereses desde la diversidad y las características de cada nivel, favoreciendo los espacios de socialización, creatividad, imaginación y establecimiento de relaciones positivas con sus pares.

Por otro lado, las habilidades sociales intra e interpersonales potenciadas desde el proyecto pedagógico de aula serán fundamentales para el desenvolvimiento de los participantes en contextos familiares, escolares, laborales y sociales, y para potenciar el establecimiento de relaciones positivas y enfrentar desafíos tanto emocionales como de interacción.

Para fortalecer el control emocional en los jóvenes-adultos, fue necesario que los participantes reconocieran sus emociones para transitar al reconocimiento emocional del otro, por ello, desde el proyecto de aula se generaban acciones pedagógicas que implicaban la espera de turno, respeto por el otro, comunicación asertiva y tolerancia a la frustración.

Con los jóvenes y adultos, fue importante fomentar el trabajo en equipo y liderazgo, esto se realizó mediante estrategias que les exigieran trabajar colectivamente para cumplir una meta en el desarrollo de una actividad. El trabajo en equipo potenció el liderazgo por parte de algunos participantes, al tomar la vocería en las actividades, manteniendo una comunicación asertiva con sus pares, y manifestando sus emociones y sentires de forma apropiada, equilibrada y precisa, lo cual incentivó la participación de cada uno.

Por último, es importante resaltar que el establecimiento de rutinas ayudó a incrementar la autorregulación, en especial en los niños, pues al estructurar, organizar y planificar acciones diarias, les permitía a los participantes anticiparse frente a las dinámicas institucionales y del proyecto, fomentando la tolerancia a la exigencia del contexto. En el caso de los jóvenes y adultos, el establecimiento de las rutinas potenció la vinculación a las actividades de manera más autónoma e independiente.

## Referencias

- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Siglo.
- [https://www.academia.edu/24963835/Vicente\\_E\\_Caballo\\_Manual\\_de\\_Evaluacion\\_y\\_Entrenamiento\\_de\\_Las\\_Habilidades\\_Sociales](https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales)
- MEN. (2014). *El arte en la educación inicial*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_21.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf)
- Verdugo, M. (2010). *Aplicación del paradigma de calidad de vida*. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID, 2010. INICO. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/aplicacion-del-paradigma-de-calidad-de-vida-vii-seminario-de-actualizacion-metodologica-en-investigacion-sobrediscapacidad-said-2010/>
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (1a. ed., 1a. reimp.). Fausto.

## Celebraciones

### Grupo de investigación *Familia y escuela*, 20 años de trayectoria



Grupo de Investigación Familia y Escuela  
"20 Años construyendo alianzas desde  
la investigación en el campo educativo"



El 23 de noviembre del año 2024, con un fraterno y emotivo encuentro, el grupo de investigación *Familia y escuela*, de la Universidad Pedagógica Nacional, celebró dos décadas de trabajo, experiencias y aportes educativos e investigativos.

Entre sus diversas acciones, compartieron dos experiencias investigativas realizadas durante el año 2024:

Por una parte, los resultados alcanzados en el proyecto denominado *Estilos educativos parentales presentes en la crianza de niños y niñas con*

*discapacidad en cuatro Departamentos de Colombia, a partir del modelo MEPD*, realizado por las docentes de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN Elvia Yanneth León, María del Pilar Murcia y Angélica Fresneda.

De otra parte, se socializaron también los avances de la investigación titulada *Orientaciones para los primeros acercamientos de los docentes en el trabajo con familias*, realizado por el semillero de investigación liderado por las docentes de la misma licenciatura, Diana Wilches y Paula Martínez. Las dos investigaciones darán a conocer los resultados finales en el año 2025.



Desde el Magazín Lee la LEE felicitamos por todos sus logros formativos e investigativos a los profesores Andrés Gaitán Luque, Dora Manjarrés Carrizalez, Elvia Yanneth León González, Diana Paola Currea Triana, María del Pilar Murcia Pérez, Angélica Fresneda, Diana Wilches Landinez y Paula Andrea Martínez Chacón, así como a todos los estudiantes, monitores y egresados participantes en estos veinte años.

Invitamos a conocer la producción del grupo de investigación en sus tres líneas, Estudios en familia, Familia y discapacidad, y Familia y políticas públicas, en los siguientes vínculos:

Grupo de Investigación Familia y Escuela - Facultad de Educación (<https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/grupo-de-investigacion-familia-y-escuela/>)

Semillero Instagram: Parentela.upn

Programa radial Parentela Pedagógica: Parentela Pedagógica – Radio – Universidad Pedagógica

