



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Nº 16 - Segundo semestre 2025 - ISSN: 2745-0716
Licenciatura en Educación Especial

Magazín

lee la lee

Rector

Helberth 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 UPN

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

Sara Sofía Rodríguez García

*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 16, segundo 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

Acceso en Open Journal System (OJS):

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/issue/archive>

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

Pablo Castro Henao

Diseño y diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Correspondencia

Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 3471190 / 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: magazín_leelalee@pedagogica.edu.co

lee la lee

índice

- 5** Presentación de la obra
- 6** Editorial
- 11** Los fragmentos del Educador Especial.
Un llamado a la reflexión
- 16** El juego como refugio para los niños y las niñas en el conflicto armado colombiano
- 20** El rol del educador especial: formación y realidad
- 25** El investigador como curador de datos: custodia de historias humanas
- 28** COLEPA: Colombia entre Letras y Palabras.
Material didáctico en lectura fácil.
- 33** Parentela Pedagógica: propuesta de contenidos educativos sobre familia y escuela en formato radial

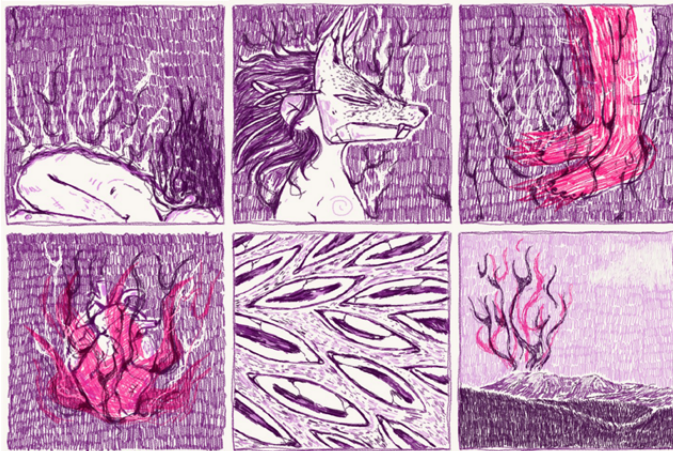
38 El TIC-TA en la educación especial

42 Educación infantil y educación especial: encuentros y desencuentros que potencian la educación por las infancias

48 Sujetos en los márgenes del sistema educativo y subjetividades en resistencia

52 Celebraciones

Presentación de la obra



Los sueños del mundo

Dania Pascagaza¹

Y te susurra fríamente por toda la espalda hasta que sube y te llenas.
Tus ojos, tus piernas, tus vértebras.
Te conviertes en él y en todos los sueños perdidos del mundo.

Esta serie de ilustraciones nace a partir de la experimentación en la narrativa gráfica y de reflexiones entorno al miedo, ese que me llenó la espalda de frío cuando sentí pasar el viento que dejó una mula en su camino muy cerca de mí, pero también en ese que me carcome cuando quiero hablar lo que siento, cuando me enfrento a muchas personas mirándome al mismo tiempo, cuando pienso en cómo me imagino en los próximos cinco años de mi vida. Siento que me enfrento a un abismo y no sé cuándo ni cómo debería observarlo, tocarlo, enfrentarlo.

El coyote se vuelve así una máscara momentánea para permitirme sentir el miedo, dejar salir un poco ese lado salvaje, ese que no pensará las cosas y protegerá mi corazón frente al abismo. Ese que me convierte en un volcán: intensa y sin miedo. De esta forma puedo afrontar ese abismo oscuro y lleno de incertidumbre.

Dania Pascagaza (o Janie, como muchxs la conocen), es ilustradora desde que tiene memoria y estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Le gusta experimentar con la narrativa gráfica, los trazos y las manos para poder plasmar las sensaciones de la cotidianidad.

(<https://www.instagram.com/janie.xz/>)

¹ Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional. dypascagazaj@upn.edu.co

editorial 6

En este segundo semestre del año 2025 presentamos el número 16 del Magazín Lee la LEE. Contiene ocho artículos generales, seis de estudiantes y dos de profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional. También, comparte dos notas con celebraciones; una, los 20 años del programa Aula húmeda y, otra, el encuentro de egresados de la Licenciatura en Educación Especial (UPN-Colombia). Nuestra artista invitada es Dania Pascagaza, estudiante de la Licenciatura en Artes visuales de la UPN, quien nos compartió su obra *Los sueños del mundo*.

Invitamos a la escritura de el editorial a Verónica Andrea Ochoa Murillo, quien acompañó al Magazín como monitora, luego continuó como representante estudiantil en el comité editorial y nos sigue acompañando en este comité como egresada.

Verónica Andrea Ochoa Murillo¹

Cada mañana se colocaba el abrigo de los miedos,
el que tenía desde pequeña y que había ido creciendo
a la vez que ella. Y salía a la calle envuelta en miedos.

ELENA FERRÁNDIZ RUEDA (2012).

¹ Egresada de la Licenciatura en Educación Especial. Integrante del Comité editorial del Magazín Lee la LEE. vaochoam@upn.edu.co

Como seres humanos, en diferentes momentos o circunstancias de la vida se devela la vulnerabilidad que habita los cuerpos y las mentes, esta se manifiesta a través del miedo. Así como Dania en su obra de arte, que comparte en este número 16 del Magazín Lee la LEE, titulada *Los sueños del mundo*, el miedo que se manifiesta, que se vislumbra a lo lejos, el miedo que detiene antes de saber si el peligro es real, es ese miedo que funciona como una barrera invisible que logra paralizar y ante los desafíos que presenta la vida suele hacer claudicar. En esta editorial que acepto escribir luego de la invitación realizada por el Magazín, narro algunas situaciones en las que me vi envuelta en miedos, pero, aun con estos, me aventuré a escribir y a emerger.

Durante la época difícil en la que la humanidad debió enfrentar grandes temores a causa de la pandemia por covid-19, las oportunidades para algunos se vieron atravesadas por tiempos de incertidumbre en medio de sueños que empezaban a florecer; en mi caso, como parte de un proceso académico, ser admitida en el programa de la Licenciatura en Educación Especial en la gloriosa Educadora de educadores, la Universidad Pedagógica Nacional, sería el inicio de incontables experiencias.

Al igual que en la historia de *El abrigo de Pupa*, todas las mañanas el abrigo estaba cargado de miedos y expectativas que dejaban ver con curiosidad las posibilidades que se iban tejiendo a medida que me adentraba en el mundo fascinante de ser educadora. Como era habitual establecer comunicación e interacción por medio de la virtualidad, fue a través de ella que por primera vez escuché acerca del Magazín Lee la LEE, una revista estudiantil que, con susurros nítidos, extendía la invitación para acoger desde el primer semestre a estudiantes interesados en construir, aprender y

aportar desde sus saberes y experiencias a la divulgación del trabajo pedagógico, investigativo y de proyección social a toda la comunidad educativa.

Aunque el futuro es incierto, podría mencionar que mi encuentro con el Magazín Lee la LEE estaba destinado a permanecer por un largo tiempo. De vuelta a la presencialidad en las aulas universitarias, mi interés y pasión profunda por la investigación me condujeron a ser monitora de este Magazín, una apuesta por promover nuevos contenidos que aportaran al ejercicio escritural y que además contara con un formato accesible para personas con discapacidad auditiva y visual. Los temas presentados fueron elaborados de manera puntual y pertinente, con un hilo en continuidad, promoviendo e incentivando el envío de escritos de la comunidad estudiantil al Magazín; con otras propuestas, como la de apoyar la articulación entre la temática de las publicaciones con asignaturas específicas de la licenciatura en Educación Especial y estrechar vínculos con autores de artículos para continuar incentivando a otros estudiantes a participar de la elaboración de nuevas publicaciones. Fueron retos enriquecedores durante mi labor como monitora, además de alternar con los desafíos de la revista *Documentos Pedagógicos*, a cargo de la Vicerrectoría Académica.

Monitora, estudiante y autora

A la vez que el proceso formativo avanzaba en la academia, las oportunidades se fueron entrelazando en el camino. Una invitación para participar como representante estudiantil del Magazín fue otro de los desafíos que asumí con disposición, pues la aproximación de un pasado como monitora me permitió continuar con esta labor de forma estratégica, pero más profunda.

Como primer paso, la oportunidad de conocer y reconocer el arduo trabajo que realiza el equipo editorial de la revista, que puede describirse como una maratón, pues requiere de una constancia y persistencia a través de un factor primordial: tiempo, para que cada escrito remitido logre mejorarse y ser publicado. El segundo paso fue

sumergirme en los procesos finamente hilados que conforman una red que dan vida a la revista y apostarle a nuevas propuestas que fortalecieran la difusión y divulgación de los artículos que se publican allí.

Mencionado lo anterior, es primordial describir que todo parte desde la invitación a escribir. Con la entrega de los manuscritos, el Comité Editorial de la LEE revisa minuciosamente el material aproximadamente durante tres semanas. Después de haber revisado el documento inicial es devuelto para que los autores realicen las correcciones y revisen las sugerencias. Una vez se le ha hecho los ajustes pertinentes a los textos por parte de los autores, el Comité Editorial nuevamente revisa el documento verificando que se encuentre óptimo para, de este modo, recopilar todos los documentos y enviar al Grupo Interno de Trabajo Editorial (GITE), el cual asume la corrección de estilo, pero aquí no todo está resuelto, pues las correcciones que ellos sugieren serán nuevamente dirigidas a los autores para su revisión final.

Suena sencillo, ¿verdad? Pero no lo es. Es pertinente mencionar que hay otros hilos que, aunque poco visibles, le otorgan sentido a estos intrincados

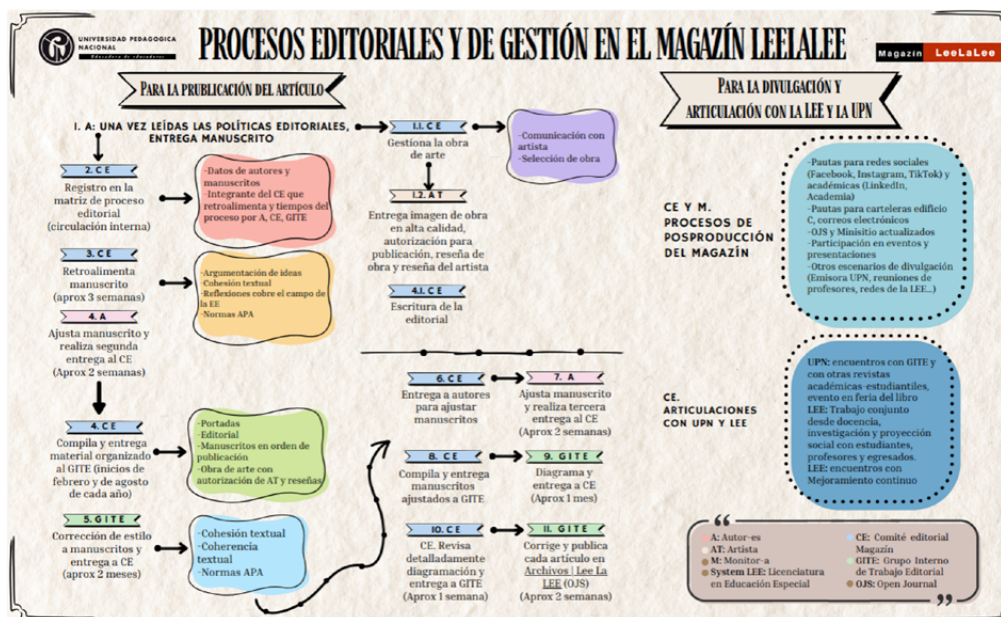
procesos, entre ellos las constantes comunicaciones que alientan el proceso que viven los autores, para que no claudiquen en medio de la cadena de publicación. Para ver terminada su obra escritural se corre a contrarreloj, pues hay fechas establecidas para el equipo editorial.

Transcurridas varias semanas —que terminan por convertirse en meses— este intenso pero gratificante trabajo de creación y publicación se encuentra listo para ser leído y dialogado. Ahora su propósito es claro: enriquecer, cuestionar y reflexionar de manera crítica el conocimiento colectivo en la comunidad educativa a través de cada artículo que compone el número, instando a diversas perspectivas para cada lector.

Además de lo anterior, como han notado los lectores del Magazín, desde el número 8 hay una participación de artistas que de manera voluntaria comparten sus obras, con ellos también se establece comunicación previa para los ajustes y solicitudes respectivas.

A continuación, retomo el esquema que describe los procesos del Magazín Lee la LEE para la publicación de artículos:

Figura 1. *Procesos editoriales y de gestión en el Magazín Lee la LEE*



Fuente: elaboración del Equipo editorial del Magazín

Aunque la continua rotación de monitores que apoyan semestralmente al Magazín por medio del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) suele interrumpir los procesos editoriales, esto se percibe como un desafío latente, aunque es compensado con la posibilidad de contar con la diversidad que caracteriza a cada estudiante en ideas, miradas, perspectivas y conocimientos para lograr el alcance de los objetivos propuestos.

Figura 2. *Pieza de comunicación Podcastgógica*



Fuente: La Pedagógica radio

Participar en campos no habitados fue otro de mis desafíos y, en pro de fortalecer los canales de difusión de la producción académica que compone la revista, llamé a la puerta de la Pedagógica Radio, con la iniciativa de aprovechar los espacios de los *Podcastgógica*, estrategia que busca dar a conocer de forma significativa el propósito, el origen, el trabajo desarrollado por los estudiantes, maestros y egresados en el Magazín en 30 minutos. Es importante destacar el valioso apoyo y la calurosa acogida que nos ha brindado la Radio para esta iniciativa. El

primer programa transmitido fue a finales de 2024, y puede ser consultado en <http://radio.upn.edu.co> con el nombre *Recorridos Magazine LeelaLEE*.

Uno de los retos actuales que enfrenta el Magazín es mantener una presencia activa en el mundo digital. Sí, incursionar en las redes sociales, aprovechando diferentes plataformas para visibilizar a la revista, invitar a participar del ejercicio escritural, fomentar la consulta y lectura de su contenido. Para ello, cada semestre el equipo editorial organiza y propone, junto con monitores y, en ocasiones, con estudiantes, estrategias que contribuyan al posicionamiento de la revista, las cuales reconocen y valoran el trabajo, las temáticas y las experiencias compartidas por cada autor(a).

Al situarme paralelamente apoyando procesos en el Magazín y la formación académica, surgen oportunidades para crear escritos con temas que nos atraviesan desde nuestro quehacer como Educadores Especiales. Es allí donde cobra fuerza el deseo por contar, por dar a conocer lo que se piensa. Indudablemente, hacer parte del grupo editorial del Magazín, como invitación de la docente Carolina Soler, me ha impulsado de forma genuina por dar a conocer lo que pienso empleando la escritura. Esta aventura guiada en algunos momentos por aquellos que ya han transitado el camino de la escritura y la publicación me han permitido crecer y aprender. He enfrentado el miedo ante una hoja en blanco, pero también he descubierto y explorado mi propia voz, motor que me impulsa a la creación de un nuevo texto.

El abrigo llegó a pesarle tanto que un día,
armándose del valor que nunca tuvo,
decidió desprenderse de él .
y voló...

ELENA FERRÁNDIZ RUEDA (2012).

Reflexión final

Durante la etapa formativa como estudiante de la LEE, tanto espacios académicos como personas fueron promoviendo y contribuyendo al despojo de los miedos adquiridos paulatinamente. No fue fácil, pero ahora todo lo veo como ganancia. La culminación de una carrera profesional es una épica travesía personal, cada logro y obstáculo se convierten en brújula para llegar a la cima. El sendero suele traer en sí aprendizajes y compañeros que se unen a lo largo del viaje. Unos continúan y otros encuentran lugares diferentes para recorrer. La exploración se convierte en un aliado y hay espacios que se unen como puentes para dar rienda suelta a la interpelación, ellos posibilitan otras formas de leer e interpretar el mundo, nuestro mundo.

En este punto quiero mencionar, sin caer en exclusiones, que debido a profundas confrontaciones sostenidas en un espacio académico llamado *Justicia educativa y social*, el mundo que habitamos, el real, el que nos atraviesa en nuestras prácticas, permeado por injusticias sociales me suscitó componer el siguiente poema. Poema que deja ver el sentimiento de estudiantes, niños, niñas, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores, la insatisfacción y carencias que expresan al ser incomprendidos y subvalorados por sus propios maestros. ¿Somos quienes caen en el silencio de la indiferencia? ¿Se naturaliza la desigualdad en los contextos educativos en donde somos partícipes? ¿Hay lugar para la resistencia desde los Educadores Especiales frente a las injusticias sociales? Si escucharas al otro quizás te diría:

Fragmento sentido de un estudiante

Si tan solo me miraras desde mi interior
si tan solo confiaras que a veces no soy yo
si tan solo creyeras que me cuesta ser lo que soy
si tan solo me dieras la oportunidad de conocerme mejor.

Si tan solo, si tan solo...

Si tan solo pensaras que podría cambiar
si tan solo imaginaras lo que me puede pasar
si tan solo observaras mi contexto real
si tan solo me hablaras y pudieras escuchar.

Si tan solo, si tan solo...

No puedo ser como los demás son
aunque eso te alegraría con gran razón
quiero que me entiendas cómo veo el mundo yo
para que aprendamos juntos como el diapasón.

Si tan solo, si tan solo...

Conozco mi cuerpo que no logra encajar
en las demandas crueles de esta sociedad
reconozco que a veces quisiera olvidar
esas diferencias que me tildan de "anormal".

Si tan solo, si tan solo...

Aun así, te daría la oportunidad
de ahondar en mis sueños y comprender mi
oscuridad.

Un castigo no quiebra la voluntad
solo será un motivo para violentar
tú decisión tiene el poder de transformar
pero no el poder para subyugar.

Si tan solo, si tan solo...

Por esto te pido que te acerques con amor
recuerda que soy tu estudiante
y tú mi profesor.

Hoy, recién graduada de la LEE, se abren otros caminos. Lo inesperado está presente, pero los lazos que se han forjado son más fuertes que los miedos que portaba. Hoy nuevas expediciones están a punto de comenzar. Magazín Lee la LEE, solo tengo gratitud por cada experiencia y aprendizaje adquirida. Gracias a mi maestra Carolina Soler y al equipo editorial de la revista, el apoyo y confianza han sido invaluable para continuar escribiendo más historias.

Referencias

Ferrandiz, E. (2012). *El abrigo de Pupa*. Thule.

Los fragmentos del Educador Especial. Un llamado a la reflexión

Jennifer Tatiana López Galán¹
Ingrid Ramírez Rayo²
Zharick Yojana Rosales Mendoza³

Este artículo invita a cuestionar y reflexionar elementos en la travesía al interior de la formación como educadoras. En este camino, se proponen diálogos y análisis a partir del enfoque de capacidades: ser, saber y hacer, retomado en el horizonte epistemológico de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional en perspectiva de “resignificar las oportunidades que vivencian los sujetos en su constitución como seres humanos, visibilizando el valor que tienen sus historias, sentires, subjetividades y significados” (Licenciatura en Educación Especial, 2016, p. 3). Esto se vincula con la disonancia cognoscitiva, una teoría propuesta por Festinger (1957, como se cita en Ovejero, 1993), quien hace referencia “a la idea de que el organismo humano trata de establecer una armonía interna: consistencia

1 Estudiante décimo semestre en Educación Especial. jtlopezg@upn.edu.co

2 Estudiante décimo semestre en Educación Especial. iramirezr@upn.edu.co

3 Estudiante décimo semestre en Educación Especial. zyrosalesm@upn.edu.co

o congruencia entre sus actitudes, opiniones, conocimientos y valores” (Ovejero, 1993, p. 3).

El texto se convierte en un encuentro de experiencias y sentires donde no se tiene la intención de legitimar un saber o verdad única sobre la educación especial, sino dar cuenta de un proceso de construcción y deconstrucción experimentado a lo largo de nuestra formación como licenciadas en Educación Especial, previo a la culminación de esta etapa universitaria. Esto nos conlleva a hacer un alto para mirar atrás y reflexionar sobre esta travesía, en contraste con la experiencia propia desde nuestros conocimientos, creencias y acciones; a la vez que tratamos de encontrar, de manera un tanto utópica, un equilibrio interno como educadoras especiales (EE). Lo que trae consigo interrogantes frente al ser, saber y hacer.

De acuerdo con Festinger (1957), las tensiones, incongruencias o rupturas que hay entre lo que sabemos, creemos y hacemos se conocen como disonancia. A partir de esto, hacemos referencia a lo que sucede entre la subjetividad del EE en su discurso y a su ejercicio de práctica pedagógica. Así, surge el primer interrogante acerca de ¿quién es el EE? Desde sus propias nociones, experiencias y conocimientos, ¿cuál considera que sea la respuesta adecuada?

A pesar de nuestras experiencias al interior de las prácticas pedagógicas y la formación, responder este interrogante resulta un ejercicio complejo y subjetivo.

Mi respuesta constantemente se transforma conforme a las experiencias y formación, sin embargo, esta también depende de quién sea el receptor. Si quien pregunta es un docente de área, mi respuesta es: —*somos educadores preparados para acompañar los procesos de inclusión dentro y fuera de la escuela, desde el trabajo colaborativo y la pedagogía, garantizando el aprendizaje y la participación de las Personas con Discapacidad (PcD)*. Si es un estudiante o familiar: —*somos profesores que buscamos garantizar dentro de la escuela la inclusión de las PcD*-. Si es alguien externo: —*somos educadores formados*

para garantizar la inclusión dentro de la escuela, con un énfasis en la discapacidad-. Pero, a pesar de todo, para la mayoría que me escuche, somos EE, para especiales. (J. López, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

¿Acaso el EE es tan cambiante como su respuesta según quien lo cuestione? Este interrogante suscita otras formas de comprender el lugar de enunciación, acción y participación como educadores. Lo que nos conlleva a leer otras formas de ver quién es el EE.

En mi caso esa respuesta ha sido cambiante, al inicio decía que “solo se trataba de PcD”, luego de tener más experiencias y habitar diferentes contextos se crean unas comprensiones frente a las diferencias y el reconocimiento del otro, si bien es cierto nuestra formación tiene sus bases en la historia y lucha del reconocimiento de la PcD, también el EE se ha convertido en un sujeto de diálogo intersubjetivo con el otro, donde suponer que el otro sabe lo que yo sé, hace un alto para reflexionar en el cómo generar esas cercanías para aprender y construir. (I. Ramírez, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

Cuando me preguntan qué es o qué hace un EE mi mente quiere dar muchas respuestas, porque considero que desde nuestra formación somos un todo, sin embargo, también quiero evitar respuestas que llegan a ser obvias pero un poco ofensivas y limitantes en la comprensión del ser EE; pues la respuesta de la persona es “ahhh para niños especiales o discapacitados” afirmaciones que no representan el todo del EE, y a raíz de este solo surge una respuesta un tanto temerosa: “aportamos desde diferentes campos y aunque las PcD hacen parte del saber, el abordaje se da desde el reconocimiento de la diversidad. Podemos enseñar a estudiantes, profes, familias y en otros escenarios no solo educativos. (Z. Rosales, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

Frente a estas narrativas, queremos reflexionar con usted cómo se percibe ser EE, ya que el ejercicio de construcción de identidad, como hemos mencionado, ha sido permeado por la formación, las experiencias y creencias, generando tres posturas distantes entre sí, pero con puntos de encuentro que propician la reflexión. Estos puntos se reflejan al momento de situar el saber no solo en la discapacidad, sino en una comunidad amplia: familia, profesores, estudiantes, entre otros actores, lo que permite al EE expandir su quehacer desde la diferencia y la diversidad. Si le mencionamos que se realiza un trabajo con actores como: familias, docentes, comunidad, ¿cuáles cree que son las acciones que se ejecutan con ellos?

El horizonte formativo de la licenciatura se orienta hacia el reconocimiento de la población con discapacidad o talentos excepcionales, tanto en el ámbito social como en el educativo, lo que establece ciertas apuestas en la formación. No obstante, en algunos espacios, la postura se enfoca en la diversidad, en el reconocimiento de la singularidad del otro, con el ánimo de percibir al sujeto desde su ser y no desde un diagnóstico.

No buscamos ser enunciados únicamente desde el lugar de la discapacidad. Esta se convierte en una puerta al diálogo en los distintos contextos, siendo el punto de encuentro y excusa para crear vínculos de reconocimiento con los diferentes actores.

Otro interrogante constante durante la formación ha sido: si no hay PCD en los contextos de formación, ¿es relevante el rol del EE allí? Esto surge debido a los diferentes espacios en los cuales se ha participado durante la práctica pedagógica en la LEE. Ya que, desde la experiencia, no se ha dado el acompañamiento en el que se enfatice la importancia del EE.

En nuestro intento de responder este interrogante, consideramos que, como EE, ocupamos y habitamos espacios en los cuales realizamos procesos pedagógicos desde diferentes perspectivas:

- **Cultural:** a través de creación de propuestas pedagógicas.
- **Política:** por medio de herramientas de gestión y conocimiento en política pública.
- **Práctica:** en la ejecución de didácticas, reconocimiento de estilos de aprendizaje, valoraciones, ajustes razonables y evaluación.

En cada uno de estos ámbitos, mantenemos una visión integral que considera el contexto particular de cada sujeto y resalta la importancia de reconocerlo como un ser cambiante, diferente y diverso. Sin embargo, este planteamiento no es una generalidad. En la búsqueda de una respuesta correcta encontramos en nuestra propia voz y experiencias las perspectivas que configuran nuestra versión sobre el rol.

Es una pregunta que me genera tensiones y cuestionamientos. Como futura EE, puedo afirmar que mi labor es relevante, independientemente de la presencia de la discapacidad. Puesto que los EE tenemos múltiples funciones dentro de la escuela: desde la gestión, el acompañamiento a estudiantes, docentes y directivos, hasta el trabajo con familias, siempre a favor de construir una educación para todos. Sin embargo, al llegar a los diferentes contextos de práctica, especialmente durante la formación, las primeras lecturas que surgen son: *¿Quién es el sujeto con discapacidad?* y *¿Qué acciones realizó con este?* Lo que conlleva que, en ocasiones, sea complejo reconocerme en un espacio donde no esté presente la población con discapacidad, no cuando esta perspectiva es tan arraigada que influye incluso en la forma de nombrarme docente. (J. López, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

Retomo en el discurso cuando hablamos de la importancia de la diferencia, me cuestiona ¿Desde qué perspectiva miramos al sujeto? ¿Qué lo hace diferente? Estos han hecho en mí como docente en formación repensar si todo el tiempo

veo al otro o rebusco en él la discapacidad. Habitar contextos en los cuales no hay PCD me han hecho entender lo mucho que hay por hacer, en relación con validar al otro desde su sentir y a la vez humanizar a ese sujeto sin discapacidad que ha sido excluido y marginado por ser “normal”. Desde este lugar es cuestionable si nuestro rol acoge a unos pocos y a los otros no, de lo que hablo es que en la lucha por la inclusión nuestras prácticas se vuelven excluyentes, ¿dónde quedan las familias? ¿los pares? ¿el contexto? (I. Ramírez, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

Hasta el momento, nuestras respuestas se enfocan hacia la multiplicidad de funciones que tiene el EE. No obstante, ¿por qué cuesta despojar la mirada de la discapacidad y posicionarla en la diversidad y diferencia misma? ¿Esta mirada tiene un objetivo en la formación de la LEE? Aunque no hay una contestación a estos interrogantes, reconocer el rol del EE en contextos diversos: educación formal, para el trabajo y desarrollo humano y escenarios culturales, hace parte de habitar otros espacios que permitan comprender y apropiarse el lugar del EE.

Este interrogante me lleva a dos momentos diferentes, pues antes, al ir a un contexto de práctica pensaba que en este debían habitar PCD e incluso ejercer una(un) EE para que mi rol tuviese una relevancia, ya que sin ellos sentía que estaba desubicada y con dudas frente a qué voy a enseñar o qué es lo que en sí debo hacer; ya que a lo largo de la formación habitamos diferentes contextos educativos (aulas especializadas, educación formal y educación para el trabajo y el desarrollo humano) que configuran el rol de EE; por tal motivo al habitar diferentes contextos el accionar es cambiante y poco claro (e incluso aún llega a serlo). No obstante, al tener una formación de cinco años y el habitar otros espacios, puedo decir con un poco de seguridad que la PCD no limita mi rol, pero sí hace parte de uno de mis conocimientos como EE lo que siempre me lleva a pensar en la población y llevar mis acciones desde allí. (Z. Rosales, comunicación personal, 4 de noviembre 2024)

Ahora bien, ¿encuentra usted hasta aquí coherencia entre las respuestas a los dos interrogantes? Si no es así, le invitamos a reconocer esta inconsistencia como una disonancia, recordemos que la disonancia es una ruptura en el equilibrio que buscamos alcanzar entre lo que creemos, sabemos y hacemos.

En consideración de nuestras respuestas y la constante reflexión durante la formación, reconocemos que en nuestros discursos y prácticas existen disonancias que rompen el equilibrio en el rol del EE. Por ejemplo: aunque enmarcamos la diversidad —entendida desde lo social, cultural, político y de género— como un factor inherente a nuestras acciones, en la práctica persiste la discapacidad como el centro del saber y del accionar. Lo que trae consigo la exclusión, que pasa de lo utópico de una “educación para todos” donde se busca incluir a una mirada segregadora para las PCD.

Sin dejar de lado que no solo buscamos reconocer al sujeto únicamente desde el diagnóstico, con frecuencia nos encontramos en situaciones donde, desde una mirada capacitista, se hacen comentarios como estos: “sus comportamientos se parecen”, “podría ser”, “podría tener”; o por petición de otros docentes: “¿podría revisar a estos estudiantes? Yo creo que tienen algo”. Tratamos de encajar al sujeto en ciertos ítems que responden a un diagnóstico específico.

Si el EE posee un saber tan amplio, ¿por qué es tan difícil romper con la perspectiva del “especial”? A pesar de nuestra formación, sentimos que solo se aborda la discapacidad y que no estamos completamente preparados para enfrentar la diversidad en su totalidad. ¿Necesitamos ampliar nuestra formación o simplemente expandir nuestra propia mirada sobre lo que sabemos?

Retomando la concepción del EE ideal, encontramos que, cuanto más intentamos acercarnos a este modelo, más distantes estamos. La construcción de nuestra identidad como educadoras se ha forjado a través de diferentes escenarios, situaciones y experiencias que nos configuran de manera única, aunque no perfecta. Nos encontramos en una constante incertidumbre respecto a nuestro ser, saber y hacer, no por falta de apropiación, respeto o amor por nuestra labor, sino porque la educación en sí misma es cambiante, desafiante y, de algún modo, cuestionable.

Por todo esto, exponer las disonancias que a menudo encontramos en nosotras o en el diálogo con las demás es una oportunidad para reconocer que dentro de cada uno habita un sujeto cambiante que reflexiona y propone, pero que también tiene miedos, preguntas e incertidumbres. Todo esto nos configura y nos hace “especiales”. En lo que realmente debemos trabajar no es en ser EE perfectos, sino en disminuir las disonancias que existen en nosotros para encontrar un equilibrio y un horizonte desde el cual actuar, especialmente ahora que estamos culminando esta etapa formativa y nos enfrentamos a otra perspectiva del ser educador.

La reducción de las disonancias comienza en el momento en que las identificamos y decidimos no perpetuarlas. Desde nuestra formación como educadores(as) especiales, contribuimos a esta transformación a través de una visión holística e interdisciplinaria. Este enfoque nos permite intercambiar saberes y experiencias no solo en el ámbito de la educación especial, sino también con otras disciplinas, enriqueciendo así nuestra comprensión del sujeto. Además, buscamos generar cambios mediante nuestras narrativas y la manera en que compartimos el conocimiento. No se trata solo de transmitir información, sino de construir diálogos que resignifiquen el concepto de educación y su

comprensión por parte de los diferentes actores y contextos.

Es fundamental que, como educadores(as) especiales, reconozcamos que la población con discapacidad es un actor clave, pero cuya realidad hace intersección con factores como el contexto sociocultural, el género y otras dimensiones que deben ser comprendidas. Asimismo, todos los estudiantes, familias y docentes pueden, en algún momento, requerir nuestro apoyo, independientemente de la presencia o ausencia de una discapacidad. Estamos preparados(as) para ello porque, desde nuestra formación, reconocemos la multiplicidad del ser. Es crucial erradicar la mirada clínica, rompiendo con la lógica de evaluar si alguien *tiene o parece tener* una discapacidad. En su lugar, promovemos el reconocimiento de las características individuales, valorando la diversidad sin etiquetas reduccionistas.

Finalmente, el lugar político y de participación que nos invita a seguir reflexionando y cuestionando la educación especial, aún más, cuando nos enfrentamos a un camino profesional lleno de disonancias que deconstruyen nuestro rol constantemente, lo que debe posibilitar una transformación desde el saber, el hacer y el ser. Esperamos que esta corta reflexión sobre los fragmentos del EE haya generado nuevas disonancias de lo que ocurre al interior del sujeto, aquello que nos cuestiona e impulsa a seguir transformando el ser EE.

Referencias

- Festinger, L. (1957). *A theory or cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Licenciatura en Educación Especial (2016). *Apéndice C. Documento para la renovación de la acreditación*. Universidad Pedagógica Nacional-Colombia.
- Ovejero, A. (1993). La teoría de la disonancia cognoscitiva. *Psicothema*, 201-206. <https://www.psicothema.com/pdf/873.pdf>

El juego como refugio para los niños y las niñas en el conflicto armado colombiano

Laura Daniela Valbuena Calderón¹

Daniela Martín Triana²

Yesika Tatiana Neva Fonseca³

Andrea Valentina Plazas Jiménez⁴

Sara Lucia Peña Vizcaya⁵

Los niños necesitan tiempo y espacio para jugar.
Jugar no es un lujo, es una necesidad.

KAY REDFIELD JAMISON

A continuación se presenta una reflexión abordada en la asignatura “Juego y pedagogía” de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con el acompañamiento de la profesora Andrea Juliana Herrera. Esta reflexión, producto de una indagación temática, se realizó a partir del rastreo de 12 documentos y materiales audiovisuales relacionados

1 Estudiante cuarto semestre de Licenciatura en Educación Especial. ldvalbuenac@upn.edu.co

2 Estudiante cuarto semestre de Licenciatura en Educación Especial. dmartint@upn.edu.co

3 Estudiante cuarto semestre de Licenciatura en Educación Especial. ynevaf@upn.edu.co

4 Estudiante cuarto semestre de Licenciatura en Educación Especial. avplazasj@upn.edu.co

5 Estudiante cuarto semestre de Licenciatura en Educación Especial. slpenav@upn.edu.co

con la temática del conflicto armado colombiano, juego, niñez e infancias, en una ventana de tiempo entre 2008 y 2024.

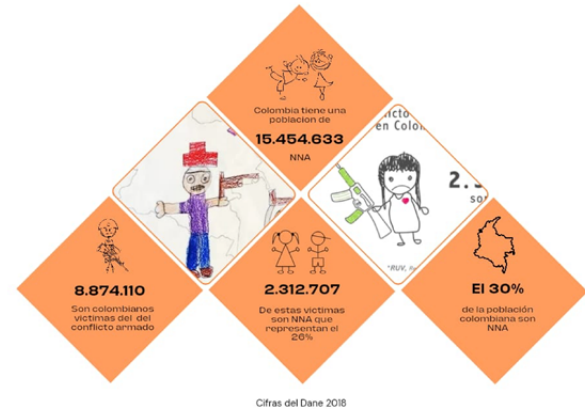
El conflicto armado colombiano, que se ha extendido por más de cinco décadas, es uno de los conflictos más antiguos y complejos de América Latina. Surge de una combinación de factores estructurales, como la desigualdad económica, la marginalización social y la incapacidad del Estado para ejercer control en todo el territorio. Desde sus inicios este conflicto ha involucrado múltiples actores: niños, niñas y adolescentes, campesinos, comunidades indígenas, afrodescendientes, entre otros. Asimismo, grupos insurgentes, fuerzas paramilitares y el Estado colombiano se disputan el control de territorios, frecuentemente en zonas rurales, que permanecen desprovistas de servicios básicos y son propensas al cultivo de droga y otras economías ilegales.

La falta de presencia gubernamental en estas áreas ha permitido la consolidación de “poderes paralelos”, generando un ciclo continuo de violencia y represión que afecta particularmente a las comunidades más vulnerables, en especial los niños, niñas y adolescentes (NNA), se ven atrapados en una vida marcada por el desplazamiento, el miedo y la pérdida de oportunidades de desarrollo, incluyendo espacios seguros para el juego y la socialización.

El conflicto armado colombiano se siente con mayor dolor en las periferias, en las que la vida de campesinos, indígenas, pueblos étnicos y comunidades afrodescendientes ha sido profundamente marcada por la violencia. Estas poblaciones han enfrentado el abandono nacional y las disputas por el control del territorio, viéndose obligadas a abandonar sus hogares, perder sus tradiciones y resistir en medio del sufrimiento, son ellos quie-

nes cargan con las cicatrices de un conflicto que, aunque ajeno a su voluntad, ha transformado sus vidas y sus sueños; esto se evidencia en las cifras presentadas en la figura 1.

Figura 1. NNA en el conflicto armado colombiano



Fuente: elaboración propia con base en Comisión de la verdad (2019).

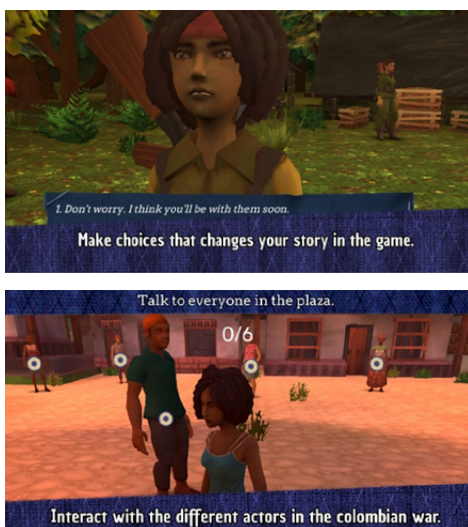
Según Ospina *et al.* (2018) “Desde la primera infancia, los niños desarrollan subjetividades en contextos de conflicto, donde el juego y las narrativas colectivas emergen como herramientas importantes para construir significados de paz y agencia” (pp. 5-6). En este contexto, el juego emerge como una herramienta psicopedagógica esencial para la recuperación emocional y social de estos menores. El juego ofrece a los niños un espacio seguro dónde expresar sus emociones, reconstruir sus historias de vida y resignificar su dolor, permitiendo así procesar sus experiencias traumáticas de manera segura y controlada, una estrategia de reparación emocional que permite a los niños imaginar un futuro diferente y recuperar el sentido de agencia sobre sus vidas.

Diversas organizaciones han implementado programas que utilizan el juego para apoyar a niños víctimas del conflicto; por ejemplo, la Secretaría de Bienestar Social, en colaboración con la Secretaría de Deporte y Recreación, ha establecido ludotecas interactivas que ofrecen actividades deportivas y lúdicas para promover el buen uso del tiempo libre y el desarrollo de habilidades para la vida. Por su parte, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en Bogotá (2021) ha creado espacios como "Camino a casa", una

sala infantil dirigida a niños y niñas víctimas del conflicto armado, este espacio ofrece experiencias de aprendizaje y encuentro con las culturas a través de actividades en las que el juego, la literatura y los lenguajes artísticos son herramientas para reflexionar sobre la verdad, la memoria, la paz y la reconciliación.

En este panorama, han surgido diversas iniciativas para documentar, reflexionar y sanar las profundas heridas que el conflicto armado ha dejado en el tejido social; entre ellas se destaca la serie documental “Los Juegos de la Guerra: Infancias perdidas por el conflicto”, dirigido por William Ospina, publicada en el año 2023, co-producida por Señal Colombia y Asspa Comunicaciones S. A. S. (Jáuregui, 2023), y el videojuego "Reconstrucción" (Agencia de noticias UNAL, 2018), que narra la historia de una mujer que regresa a su pueblo después de 15 años, enfrentando las secuelas del conflicto; este juego permite a los usuarios tomar decisiones que afectan la narrativa, promoviendo la empatía y la comprensión de las complejidades del conflicto armado. Estas iniciativas van dirigidas a humanizar las historias de quienes vivieron el conflicto y a fomentar la construcción de una sociedad más inclusiva y reconciliada.

Figura 2. Imágenes del videojuego Reconstrucción



Fuente: Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC-Colombia).

A pesar de los avances, la implementación del juego como una herramienta de recuperación enfrenta retos importantes. La falta de presencia del gobierno en zonas rurales, la escasez de recursos y la persistencia del estigma social son barreras que dificultan la recuperación de los NNA afectados por el conflicto, para superar estas limitaciones se necesita un enfoque integral que articule políticas públicas y el apoyo de la sociedad civil.

La exposición fotográfica “El testigo”, de Jesús Abad Colorado, es un testimonio visual que revela cómo la violencia se apodera incluso de la escuela, espacio dedicado al aprendizaje y a las infancias. En estos entornos el juego no solo es interrumpido, sino que es remplazado por miedo, desconfianza y angustia, incidiendo en el pleno desarrollo integral de los NNA, siendo necesario resignificación y construcción a través de la memoria y el afecto.

Figura 3. Imágenes de la exposición El testigo de Jesús Abad Colorado



Fuente: Abad, J. (2016a) (2016b) (s.f.)

A modo de cierre, es fundamental reconocer el papel del juego en la vida y el desarrollo de los NNA, siendo una herramienta para la reintegración de las víctimas del conflicto armado, articulando acciones con la ayuda de instituciones, organizaciones, el gobierno y otros actores que están al cuidado y protección de los derechos de las infancias de nuestro país.

Los maestros debemos ampliar las narrativas y transformarlas de modo que resignifiquemos la memoria y la vida digna para todos los NNA víctimas del conflicto armado. Desde nuestro rol como educadoras especiales, es fundamental reconocer nuestro territorio, nuestro país y nuestras diversas poblaciones para realizar un ejercicio educativo y pedagógico significativo desde la memoria y la construcción de paz. Esto requiere crear puentes de comunicación con las familias y los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado colombiano para garantizar espacios de aprendizaje, resiliencia y sentido de pertenencia hacia sus identidades, para reconstruir y resignificar lo vivido. Esto implica integrar actividades pedagógicas que incluyan narrativas, arte, juego y diálogo como herramientas de resiliencia para trabajar en las experiencias vividas, valorando la diversidad de voces y perspectivas para así llegar a formar ciudadanos partícipes en una sociedad por la paz y para la paz.

En este contexto, el juego no debe entenderse solo como una actividad lúdica o recreativa, sino como un espacio simbólico de refugio donde los niños, niñas y adolescentes pueden expresar sus emociones, reconstruir vínculos rotos y sanar heridas profundas provocadas por el conflicto. El juego permite a los NNA recuperar parte de su niñez, ejercer su derecho a imaginar y a crear mundos posibles donde se restaure la confianza en el otro y en sí mismos, así, se convierte en una herramienta vital para resistir la violencia, resignificar lo vivido y reconstruir sus propias historias desde la dignidad y la esperanza.

Referencias

- Abad, J. (2016). La niña en la ventana [Fotografía]. BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>
- Abad, J. (2016). Los boquetes de bala de fusil en una escuela [Fotografía]. BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>
- Abad, J. (s. f.). Niños caminando frente a una trinchera de costales verdes [Fotografía]. Centro Nacional de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/
- Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC-Colombia). (s.f.) “Reconstrucción”: el videojuego que busca la paz desde el escenario del conflicto. <https://www.apccolombia.gov.co/node/1028>
- Agencia de Noticias UNAL. (2018). *Juego inspirado en víctimas del conflicto enseña cómo afrontar situaciones complejas*. Universidad Nacional de Colombia. <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/juego-inspirado-en-victimas-del->
- Comisión de la Verdad. (2019, 19 de noviembre). Reconocimiento de los impactos del conflicto armado colombiano en niños, niñas y adolescentes. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/reconocimiento-de-los-impactos-del-conflicto-armado-colombiano-en-ninos-ninas-y-adolescentes>
- Jáuregui Sarmiento, D. (2023). *Los juegos de la guerra, una serie documental de William Ospina*. Señal Colombia. <https://www.senalcolombia.tv/documental/serie-juegos-guerra-william-ospina>
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2021). *Sala Infantil Camino a Casa*. <http://centromemoria.gov.co/sala-infantil-camino-a-casa>

El rol del educador especial: formación y realidad

Evelyn Francenet Neuta Chiguasuque¹
Yenzy Juliana Soler Abril²

Entender el quehacer del educador especial configura un aspecto notable en el tránsito que este asume desde la formación universitaria hasta la vinculación laboral. Por esta razón, este artículo pretende cuestionar el hacer y saber del educador especial en contraposición con el campo laboral al salir y ejercer su profesión, a través de la reflexión sobre los variados ejes de formación en la carrera formativa reflejados en el currículo, el perfil profesional y el campo de acción proyectado desde la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

En esta formación se reconocen algunas normativas que permean y en las que se encasilla casi por obligación al educador especial y de las que se encuentra sujeto, encontrándose con una visión nublada que le impide posicionarse, reconocerse y ubicarse dentro de ellas.

1 Estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
efneutac@upn.edu.co

2 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
yjsolera@upn.edu.co

Por lo cual, al revisarlas con más detalle, se encuentran interrogantes, pero también algunas vías que van desenredando el entramado que rodea a estos profesionales.

A esto se añade la importancia de reconocer la historia del educador especial, su lugar en la normativa actual, que lo confronta por las diferentes nociones que pasa dentro del trabajo interdisciplinar con otros profesionales que evidencian un saber colectivo entre pares, donde es necesario brindar herramientas y estrategias pedagógicas, toma de decisiones que permita trascender un proyecto de vida hacia un sentido pedagógico.

El educador especial se ha construido como un profesional de la educación cuyo reconocimiento social se da desde un actor directo en la educación inclusiva, como la figura responsable y que sabe del trabajo pedagógico con la población con discapacidad. Esta es una comprensión que lleva a reflexionar y cuestionar a los educadores especiales que han transitado desde su formación hasta llegar a la vida laboral, pues se encuentran con una realidad diferente de la que se menciona en la Normativa y sobre la que se centran las reflexiones teóricas y prácticas. De esta manera, es importante reconocer las concepciones e historias que ha construido este educador, sus saberes, que tiene desde las apuestas universitarias que lo contempla, aspectos que toman lugar pedagógico, social y político; sin embargo, la normativa continúa desconociendo la proyección laboral del educador especial y su aporte a la cultura.

Inicialmente, a partir de una perspectiva social y cultural, definir quién es el educador especial se sitúa en el discurso que depende del momento histórico y de cómo se lo reconoce o no por parte del Estado y de la normativa que lo alcanza a *contemplar*. Bajo esta perspectiva, el educador es sujeto de la educación inclusiva, se le visibiliza como un

perfil y como el personal que apoya este nuevo paradigma educativo, que trasciende más allá de la integración y participación únicamente de las personas con discapacidad. Al respecto, cabe traer las palabras de Yarza (2011), en las que emplea el término *desestatalización* relacionado con este educador. Desde allí se podrían comprender algunas de las incertidumbres que genera llamarse educador especial, pues cuando el autor usa ese concepto hace referencia a un abandono y no reconocimiento de esta figura por parte del Estado, lo que lleva también a su desprofesionalización y a la de las funciones que le han consignado a este profesional. Bajo esta perspectiva, el autor afirma que:

El educador especial es codificado como un perfil entre otros, despojándose de su especificidad pedagógica y didáctica, suponiendo que los demás perfiles con los que los equipara sabrían lo mismo para cumplir con las mismas funciones y obligaciones educativas en la prestación del servicio de apoyo. (Yarza, 2008, p. 37)

De lo anterior, se ve cómo se equipara este perfil con los otros que hacen parte del servicio de apoyo. Otro profesional podría hacer lo mismo que el educador especial, desconociendo lo pedagógico y didáctico que lo caracterizan. En este punto se encuentra una tensión y una pérdida de la configuración del educador especial, pero se permite retomar la visión que mantiene el autor: “El educador especial, como un sujeto de saber pedagógico (compartido y específico), como profesional de la educación y como sujeto público político” (Yarza, 2011, p. 39). Si se retomase este ideal, se lograría situar al educador especial como un sujeto que hace parte de la educación y que tiene un reconocimiento político, todo esto en beneficio de ir construyendo las bases sobre las cuales construye su identidad.

Al retomar estas reflexiones se empieza a comprender y dar sentido a lo que sabe hacer el educador especial, es decir, a cómo logra configurar la teoría y la práctica en los distintos campos laborales, tales como centros y territorios educativos en los que tiene posibilidades de participar. A su vez,

en cómo orienta su profesión desde una perspectiva integral que abarca miradas de otros campos, pero que al reconocerlas puede enlazarlas y disponer de acuerdo con la necesidad de cada contexto. Más allá, el saber del educador especial es reconocer su objetividad en la comunidad educativa, ya que desde su práctica y dominio de su propia disciplina, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza sabe que existen fines colectivos e individuales que deben ser garantías de sus procesos de enseñanza en el campo de la pedagogía.

Sin embargo, para alcanzar los anteriores saberes y aquellos que cada educador va adquiriendo, es necesaria una formación que está cargada de elementos que aluden al sentido de un proceso educativo, la cual se proyecta teniendo en cuenta un campo laboral al que va a llegar en algún momento este profesional. En atención a Gallego y Rodríguez (2007), “la formación del profesorado viene siendo considerada unánimemente como una de las variables determinantes en la calidad de la inclusión educativa” (p. 102). Es así como las diferentes Instituciones de Educación Superior que forman Educadores Especiales, más específicamente, la Universidad Pedagógica Nacional como entorno cercano, se disponen y proyectan un perfil en el que se pueden desempeñar los educadores especiales que egresan, ubicándolos en distintas instituciones en las que ponen en acción las capacidades que se adquieren como las siguientes:

- Analizar la complejidad del sistema educativo nacional y participar en debates sobre educación, fundamentado en la teoría y la investigación.
- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la gestión, elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en el campo de Educación Especial.
- Diseñar propuestas pedagógicas orientadas a cerrar las brechas de participación en la escuela, la familia y la comunidad, y mejorar las posibilidades de aprendizaje en el aula y los demás contextos formativos del sujeto. (Licenciatura en Educación Especial, 2024)

Aunque aborden otras tantas, se retoman estas tres para relacionarlas con la normativa que se encuentra al intentar ejercer en alguna institución, pues es conocido que existen los educadores especiales, pero al no haber una claridad sobre sus funciones, sale a relucir la desestatalización o desprofesionalización de este maestro de la que habla Yarza, y la muestra más cercana son algunos decretos o resoluciones que implícitamente *incluirtan* al educador especial, pero que, si no se encontrase con este, bien podría ser relevado por otros profesionales, lo que invisibiliza la labor desde la organización del sistema educativo.

Aquí surge otro cuestionamiento que deja más notorio lo mencionado: en la normativa es vagamente nombrado el educador especial, pues se encuentran términos como docente de Apoyo Pedagógico. De acuerdo con el Decreto 2015 de 2017, su rol es “acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad”; sin embargo, allí no se especifica cuál es el profesional que cumple con esta tarea.

Más allá, en la Resolución número 2565 de 2003, se retoma el concepto de Docente y otros profesionales de apoyo. Allí se hace una distinción entre educadores, profesionales en educación especial y otros profesionales: aunque se retome la educación especial no necesariamente la vinculan a ser educador, por lo que tendrían espacio otros perfiles que tuvieran una formación en este campo.

En el Decreto 1421, el Ministerio de Educación Nacional establece una serie de funciones y de perfiles para el docente de apoyo, entre los que se encuentran educadores especiales, psicopedagogos, licenciados en educación, normalistas, psicólogos y profesionales no licenciados con formación de posgrado en educación. Finalmente, al revisar la resolución 09317 de 2016, se encuentra que el educador especial puede ser docente de aula.

Hacer este rastreo por las normativas genera una confrontación y reflexión sobre aquellas capacidades con las que egresa un educador especial. Poco parece importar que este profesional se sitúa en el cambio educativo a través de la innovación de su quehacer particular desde la aparición del desarrollo de la profesión, la transformación de la educación y sus relaciones educativas. Igualmente, posibilita una contribución colectiva de prácticas que piensan un encuentro de culturas, teniendo en cuenta las lecturas de los problemas educativos del contexto, donde se da la discusión sobre la proyección laboral del educador especial a partir de lo que nos plantea la normativa. Parece ser que toda la formación universitaria no tiene sentido si no hay un reconocimiento y cumplimiento de esta misma para nutrir su campo laboral.

Finalmente, se reconoce al educador especial como un ser que transita por diferentes concepciones y lugares, que lo llevan a dejar de lado su identidad y asumir un reduccionismo de su rol para cubrir las brechas que surgen en la sociedad y, por ende, en la educación. Sin embargo, son los mismos educadores especiales los encargados de posicionarse, empoderarse y mostrar esa constitución que adquieren en su proceso formativo, que lo moviliza al escenario pedagógico, social y cultural, para brindarlo en entornos laborales. De la misma manera, reconocer su historia y práctica lo lleva a repensar su lugar en la educación, en el ejercicio de implementar estrategias pedagógicas y didácticas en un mundo de competencias que forma para el campo laboral, cuyo panorama tiene intereses políticos, pero no dirigidos a lo pedagógico. Aunque se le encasille en acompañar a los sujetos con discapacidad únicamente en un espacio formal, también construye una visión contextualizada de la educación, realiza tejidos de saberes entre pares y le apuesta a cuestionar

la homogeneidad como una estrategia política. Además, con este profesional de la educación también se hace un trabajo interdisciplinar en el que se hace un intercambio de experiencias que favorezcan a una persona o grupo de personas. Toda esta reflexión hecha deja una pregunta que aún queda sin respuesta: ¿cuál es el campo laboral del educador especial?

Referencias

- Gallego, J. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(5), 102-107.
- Licenciatura en educación especial. (2024). Perfil del egresado (*Facultad de Educación*). <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/perfil-del-egresado/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, 6 de mayo). *Resolución 09317. Por la cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial número 09317.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Perfil docente de apoyo pedagógico. <https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/sites/default/files/2022-08/perfil%20docente%20de%20apoyo%20pedagogico.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003, 24 de octubre). *Resolución de 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Diario oficial número 45 357
- Presidencia de la República. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario oficial número 50 340.

Presidencia de la República. (2017, 14 de diciembre). *Decreto 2105 de 2017. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media*. Diario oficial número 50 447.

Yarza de los Ríos, V. (2011). Educadores Especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber?, *Revista Currículo sem Fronteiras*, (1), 34-41.

El investigador como curador de datos: custodio de historias humanas

Diana Margarita Abello Camacho¹

La investigación, sobre todo en el campo de las ciencias sociales, humanas y la educación, no se reduce a la producción de datos. Investigar implica entrar en relación con las personas, sus contextos y sus historias. Cada dato es una huella, una experiencia, una voz. Por eso, más allá de recolectar y analizar información, el investigador tiene la responsabilidad de cuidar lo que se le ha confiado.

La figura del investigador como curador de datos ayuda a pensar esa responsabilidad. Así como un curador en un museo selecciona, preserva y contextualiza las obras para darles sentido y resguardarlas del olvido o el mal uso, el investigador también debe asumir una postura ética y reflexiva frente a los datos. No basta con organizarlos y almacenarlos; es necesario preguntarse cómo se construyeron, qué significan y qué efectos pueden tener sus usos posteriores.

En las últimas décadas, este enfoque ha comenzado a formalizarse. En el ámbito de la ciencia abierta, por ejemplo, se habla de curación de datos para referirse al conjunto de acciones que garantizan la calidad,

¹ Docente de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.
<https://orcid.org/0000-0003-0045-1242>
dabello@pedagogica.edu.co

accesibilidad, comprensión y reutilización de los datos generados en un proceso de investigación. Esto no se limita a aspectos técnicos: implica decisiones metodológicas, epistémicas y éticas.

Como señala Chiarelli *et al.* (2023), muchos investigadores valoran el apoyo experto en la curación de datos, especialmente en lo que respecta a su documentación y disponibilidad futura. De hecho, el concepto de datos FAIR, cuyas siglas en inglés significan *Findable, Accessible, Interoperable and Reusable*, es decir, datos localizables, accesibles, interoperables y reutilizables, parte de esta misma idea: los datos bien curados no solo permiten validar una investigación, sino también alimentar nuevas preguntas y contextos.

Ahora bien, en el trabajo con poblaciones humanas (niños, jóvenes, adultos, comunidades) el acto de cuidar los datos se vuelve aún más sensible. El acceso a sus voces, experiencias y relatos requiere confianza. Lo que se dice en una entrevista, se escribe en un diario de campo o se consigna en una encuesta no es material, es vínculo. Y ese vínculo nos exige respeto.

En este sentido, Johnston (2017) recuerda que la curación de datos también es un ejercicio de traducción cultural. Supone comprender los contextos en los que se produce la información y garantizar que su posterior uso no la desvirtúe ni la saque de su marco original. Además, requiere claridad en la forma como se resguardan los datos sensibles, se informa sobre su uso y se establecen condiciones de acceso.

El investigador que se asume como curador no acumula datos, los acompaña. No se apoya en una lógica extractivista, sino en una práctica ética del cuidado. Al hacerlo, reconoce que investigar es también construir memoria colectiva y responsabilidad social.

Este compromiso ético se vuelve aún más exigente cuando se trabaja con poblaciones consideradas vulnerables o en situación de riesgo. Tal es el caso de los niños, niñas y adolescentes, quienes por su condición de menores de edad requieren protocolos de protección específicos. La obtención

del consentimiento informado no puede limitarse al aval de los adultos responsables; también debe incluir estrategias de comunicación adecuadas a la edad, el nivel de desarrollo y el contexto de los menores (Minsalud, 2018).

En el trabajo con personas con discapacidad, la responsabilidad del investigador se profundiza. No basta con adaptar los instrumentos de recolección de datos: es necesario garantizar la accesibilidad de todo el proceso investigativo. Esto implica ajustar los tiempos, los formatos y los modos de interacción, reconociendo las formas diversas de comunicación y asegurando que la participación sea genuina, no simbólica. La investigación inclusiva no solo es una exigencia ética, sino una oportunidad para ampliar los marcos epistémicos y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

Asimismo, cuando se investiga en contextos interculturales o con personas que utilizan una lengua distinta a la del investigador, es fundamental reconocer las dinámicas de poder implícitas en el proceso. La lengua no es solo un medio de comunicación, sino un vehículo de pensamiento, identidad y resistencia. Imponer categorías o conceptos externos puede derivar en interpretaciones sesgadas o erróneas. Por ello, el trabajo con mediadores culturales, intérpretes o coinvestigadores locales no debe ser visto como un trámite logístico, sino como una forma de corresponsabilidad investigativa.

Estas consideraciones refuerzan la idea de que curar datos no es una función técnica, sino una praxis relacional y situada. Exige del investigador una disposición ética que combine la competencia metodológica con la sensibilidad humana. Investigar es, en última instancia, cuidar: cuidar de los otros, de sus palabras, de sus silencios, de los sentidos que construyen y nos permiten construir conocimiento en común.

Referencias

Chiarelli, A., Johnson, R., Pinfield, S. y Richens, E. (2023). Understanding the value of curation: A survey of researcher perspectives of the value and utility of curated data. *PLOS One*, 18(11). [10.1371/journal.pone.0293534](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293534)

Tammaro, A. M., Matusiak, K.K., Sposito, F. A., Pervan, A., & Casarosa, V. (2016). Understanding roles and responsibilities of data curators: An international perspective. *Libellarium*, 9(2), 39-47. <http://dx.doi.org/10.15291/libellarium.v9i2.286>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Orientaciones técnicas para la implementación del consentimiento informado en personas con discapacidad*. Dirección de Prestación de Servicios y Atención Primaria y Oficina de Promoción Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/orientaciones-tecnicas-consentimiento-pcd3.pdf>

COLEPA: Colombia entre Letras y Palabras. Material didáctico en lectura fácil

María Fernanda Castillo Cuneme¹
Evelyn Francenet Neuta Chiguasuque²
Laura Vanessa Rentería Moyano³
Libia Vélez Latorre⁴

El presente artículo recoge el proceso que se llevó a cabo para el desarrollo del trabajo de grado denominado COLEPA: Colombia entre letras y palabras, vinculado a la modalidad *material didáctico*, en el Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (Pradif) entre los periodos 2024-I y 2025-I en la Licenciatura en Educación Especial, de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo central del proyecto de grado fue “Diseñar un material didáctico en lectura fácil que contribuya a los procesos de lectura y escritura en niños y jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA)”

1 Licenciada en Educación Especial. mfcastilloc@upn.edu.co

2 Licenciada en Educación Especial. efneutac@upn.edu.co

3 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. lvrenteriam@upn.edu.co

4 Docente-asesora de la Licenciatura en Educación Especial. lvelez@pedagogica.edu.co

(Neuta *et al.*, 2025, p. 23). Como respuesta a este objetivo se realiza el libro de texto en Lectura Fácil denominado COLEPA (figura 1).

Figura 1. Portada libro COLEPA



Fuente: elaboración propia.

Este material tiene origen en la observación que se realiza a los participantes del contexto por parte del grupo de docentes en formación, y de los resultados de trabajos de grado de estudiantes que estuvieron anteriormente en Pradif abordados desde la herramienta de lectura fácil.

Así, la problemática se reconoce y está referida, por una parte, a los pocos textos en lectura fácil que abordan temas sobre la cultura en Colombia y puedan ser utilizados por niños o jóvenes con DI y TEA para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. Y, por otra, a la identificación de dificultades en los procesos de lectura y escritura de un grupo de 10 niños y jóvenes con DI y TEA que asisten a Pradif, que, si bien tienen un acercamiento a la lectura y a la escritura, se enfrentan a barreras en el acceso a la información debido a la complejidad de los textos con los que se encuentran cotidianamente, lo que también incide de manera negativa en su participación en otros contextos.

En este orden de ideas, se consideró importante elaborar un material didáctico, físico y accesible cognitivamente para ellos, que promoviera los procesos de lectura, escritura, comprensión lectora; a la vez que tuviera en cuenta los niveles de lectura fácil, de lectura y escritura, como los contenidos adecuados para la edad de los participantes con TEA y DI, que para el proyecto estaban entre los 9-22 años. La expectativa era que se lograra el acceso a la información más autónomamente y se posibilitara en ellos el fortalecimiento de las habilidades sociales, la conducta adaptativa, la comunicación y el lenguaje.

La base teórica para la elaboración del libro COLEPA parte de la comprensión de lo que es material didáctico. De acuerdo con Morales (2012), es el “conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes” (p. 13). En respuesta a ese medio material físico y de carácter didáctico, se reconoce el libro de texto dentro de la clasificación hecha por Bandeira (2009) como un material impreso que se tiene en cuenta en las modalidades de la educación.

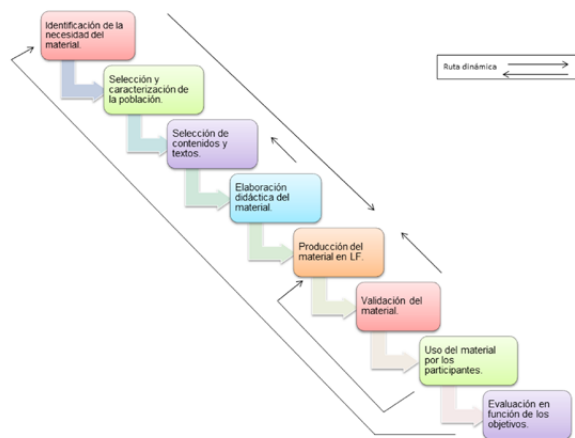
Este libro, adicionalmente, es un instrumento para el maestro y el alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyas funciones son: facilitar los anteriores procesos, mediar el conocimiento y propiciar un trabajo libre que tome en cuenta las vivencias del alumno; el libro debe integrar aspectos del currículo (Vanegas, 1993, citado en Moya, 2008).

En el proyecto de grado además de lo que se menciona, se tiene en cuenta la lectura fácil como herramienta que posibilita en este caso el acceso a la información; autores como Caro (2017) mencionan que la lectura fácil vuelve accesible la información y facilita la comprensión de mensajes a todas las personas. Por su parte, García (2012) plantea que “La lectura fácil surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen

hábito de leer o que se han visto privadas de él” (p. 21). Asimismo, al conocer lo que se posibilita a través de esta, se revisa también a quiénes está dirigida y se encuentran 2 grupos: personas con discapacidad y lectores con limitado lenguaje o proficiencia lectora (IFLA, 2010). También se tuvo en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje que se concibe como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (CDPD, 2006, citado en Unicef, 2014).

La línea teórica que fundamenta la base del material didáctico y la ruta metodológica planteada permiten el cumplimiento del objetivo y la pregunta problema; así como la investigación acción a través de la cual se logra que los niños y jóvenes participen de los diferentes pasos para la modificación, reformulación y validación del material. La ruta metodológica tomó como referente el modelo para la elaboración de materiales de Tomlinson (2011), a partir de la estructura que plantea el autor se siguieron algunos de los pasos y se adicionaron otros para dar respuesta a la necesidad del proyecto. Esto da como resultado la estructura de COLEPA, que se refleja en la figura 2, una ruta dinámica que permite el avance y regreso durante la elaboración del material.

Figura 2. Ruta elaboración COLEPA



Fuente: Neuta *et al.* (2025, p. 72).

Inicialmente se realizó la identificación de la necesidad del material que se lleva a cabo por medio de la observación participativa en el grupo de participantes de Pradif, la selección y caracterización de la población se hace para determinar los procesos lectores y escriturales, pues de esta manera se establece el nivel de lectura fácil del libro de texto. A partir de las fases previas se llega a determinar los contenidos de COLEPA, los cuales giran en torno a las regiones naturales de Colombia, pues es un tema cercano a los participantes; con este se definen tres unidades para cada región: datos generales, población habitante y gastronomía y turismo.

Se consultan diversas fuentes como enciclopedias, libros de texto de sociales, páginas web, sitios oficiales del Ministerio de Cultura y turismo, trabajos de grado y se determinan los apartados del libro respondiendo a la elaboración didáctica del material y la posterior producción en lectura fácil. Al conseguir realizar cada uno de los pasos anteriores, se hace una validación que se divide en dos: la primera, por profesionales con conocimiento en LF y DUA, de la cual surgieron aspectos para tener en cuenta en el ajuste del material. La segunda validación la realizan los participantes junto con la implementación del material; estos dos momentos se llevan a cabo mediante la propuesta denominada “entre letras y palabras”, desarrollada en siete sesiones con los jóvenes y los niños.

Con cada grupo se implementan ciertos apartados de las regiones, como se señala en la figura 3 y 4. Estas indican qué unidades se tuvieron en cuenta y el orden de las regiones naturales de Colombia abordadas.

Figura 3. Regiones y unidades temáticas del grupo de niños



Fuente: Neuta *et al.* (2025, p. 96).

Figura 4. Regiones y unidades temáticas grupo adultos



Fuente: Neuta *et al.* (2025, p. 108).

Al implementar el material con los participantes, se reconocen diferentes aspectos que son relevantes; uno de ellos es el poco conocimiento de los participantes acerca de Colombia y de las regiones, esto representa un punto que despierta el interés y deseo de cada uno de ellos por querer aprender más del tema e indagar de qué manera pueden usar esa información para su vida cotidiana. Adicionalmente, en el uso del material se visibiliza que es una posibilidad que permite la interacción entre pares y en la cual logran poner sus saberes previos. De la misma manera, la lectura fácil es una posibilidad con la que los participantes acceden al contenido e información, pues al presentarla de manera accesible lleva a los participantes a comprender mejor lo que leen e incentivar el hábito por la lectura.

Con la elaboración del material se encuentra que es una posibilidad para que las personas con DI y TEA se acerquen a procesos de lectura y escritura, a la vez que aprenden sobre un tema como las regiones naturales de Colombia, lo cual respalda los hallazgos que se encuentran en la problemática inicial (Neuta *et al.*, 2025). Paralelamente, el libro de texto COLEPA permite a los niños y jóvenes fortalecer su autonomía y diferentes procesos, como la anticipación, la flexibilidad y poner en juego sus experiencias personales con los saberes proporcionados por el material.

Finalmente, para el material desarrollado, tener presente la lectura fácil y la accesibilidad cognitiva (ver Figura 5) lleva a que los participantes comprendan de mejor manera la información que se les presenta. Esto conduce a eliminar barreras de comunicación y culturales a las que se pueden enfrentar.

Figura 5. *Presentación personajes en el libro COLEPA*

!Empecemos la aventura por Colombia juntos;

Para empezar, debes conocer a Camila y José, ellos te acompañarán durante todo el texto y también te indicarán cómo superar todos los retos que encontrarás en este libro.



— ¡Hola, yo soy Camila!

— Estoy emocionada de aprender contigo en este libro, espero que lo podamos lograr.

— Ahora vamos a conocer a mi amigo José



— ¡Ey, yo soy José!

— Igual que Camila, te voy a acompañar a aprender sobre Colombia.

— Juntos te vamos a guiar por las regiones naturales de Colombia.

Fuente: elaboración propia

El libro de texto media y guía los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el acto educativo, pues posibilita que quienes se acercan a este reconozcan distintos elementos sobre un contenido y los pongan en acción. Dentro del proceso de mediación se resalta la presencia del educador especial como aquel que acompaña la interacción que tienen los participantes con el material, al tiempo que se reconoce como un sujeto de saber sobre las formas de aprendizaje de las personas con discapacidad y de elementos como el DUA.

Un material que reúne los dos aspectos que se mencionan puede usarse por la mayoría de las personas, lo que lleva a cada niño o joven conforme a su estilo de aprendizaje emplee el libro para conocer y acercarse a las regiones naturales de Colombia, mientras fortalecen la escritura, lectura y comprensión lectora. Además, se hace necesario reconocer la importancia de pensar material como este, pues si bien hay libros de texto en los espacios escolares, no están pensados para todos, terminan siendo un elemento que excluye y, por tanto, una barrera para los estudiantes con discapacidad que se encuentran allí y los que no.

Para el uso en espacios formales vinculados al currículo, se proyecta que el material pueda tener

una fase de aprobación en instituciones educativas a partir de la validación del último prototipo del libro COLEPA, así como que pueda ser usado por profesionales del área de las ciencias sociales en las zonas urbanas y rurales de Colombia, con el ánimo de aportar a los procesos de educación inclusiva del país (Neuta *et al.*, 2025).

Referencias

- Bandeira, D. (2009). *Materiais Didáticos*. IESDE. https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcur-sos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf
- Caro, R. (2017). Propuesta metodológica para el desarrollo de la lectura fácil según el diseño centrado en el usuario. *Revista Española De Discapacidad*, 5(2), 19-51. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/300>
- García, Ó. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2010). *Guidelines for easy-to-read materials*. IFLA Professional Reports, No. 120.
- Morales, P. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11), 133-152.
- Neuta, E., Rentería, L. y Castillo, M. (2025). COLEPA: *Colombia entre Letras y Palabras Material Didáctico en Lectura Fácil para Personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista*. [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Unicef. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje 1: entorno físico, información y comunicación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge.

Parentela Pedagógica: propuesta de contenidos educativos sobre familia y escuela en formato radial

Paula Andrea Martínez Chacón¹
Diana Maritza Wilches Landinez²

El presente artículo tiene como objetivo presentar una estrategia educativa innovadora que articula procesos de formación en investigación, creación y accionar pedagógico que posibilitan fortalecer la relación entre Familia y Escuela. A través del programa radial *Parentela Pedagógica*, el semillero de investigación de Familia y Escuela busca visibilizar el conocimiento construido por los participantes de esta comunidad de aprendizaje y, de esta manera, promover el diálogo entre docentes, estudiantes, familias y comunidad en general. Este documento ofrece a los lectores un panorama de las acciones que se llevan a cabo desde el semillero, el alcance de los programas radiales en los procesos formativos de los semilleros y un recorrido breve por la estructura del podcast, como una manera intencional de invitar a todas las personas interesadas en hacer parte de esta comunidad de aprendizaje.

1 Docente ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional.
pamartinezc@pedagogica.edu.co

2 Docente ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional.
dmwilchesl@pedagogica.edu.co

Tanto quienes ejercen la docencia como aquellos que se están formando en este campo comparten la afirmación de que los docentes son el primer acercamiento que tienen las familias en la escuela. Sin embargo, también coinciden en que es necesario profundizar en la formación de temáticas vinculadas al trabajo con familias para contar con herramientas adecuadas y pertinentes que puedan ser incorporadas positivamente en su práctica pedagógica, a la vez que favorezca un trabajo cooperativo y la participación familiar.

Esta aseveración sobre la relevancia de la formación docente en el trabajo con familias ha sido compartida por el grupo de investigación Familia y Escuela, de la Facultad en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, el cual tiene el propósito de “promover la construcción de nuevas comprensiones sobre las relaciones entre las familias y la escuela como objeto de estudio y el diseño de estrategias de intervención desde contextos educativos y sociales” (Manjarrés-Carrizales *et al.*, 2018, p. 15). Asimismo, desde el año 2004 ha desarrollado distintas acciones alrededor de procesos investigativos, tutorías centradas en prácticas y trabajos de grado, además de espacios de diálogo y formación docente al interior de la Universidad.

Desde el eje investigativo, una de las propuestas del grupo ha sido la creación de un semillero de investigación con la intención de conformar una comunidad de aprendizaje entre estudiantes y maestros para el desarrollo de acciones de construcción colectiva. Este semillero, que inició en el año 2005, se ha configurado como un escenario dialógico en el cual las experiencias de los participantes —docentes, estudiantes y comunidad interesada— se constituyen en insumos fundamentales para recuperar, analizar y reflexionar en torno a núcleos temáticos que se proponen alrededor de las relaciones entre familia y escuela. Con base en lo anterior, durante los últimos tres años (2022-2025), el semillero liderado por docentes de la Licenciatura en Educación Especial, con la participación aproximada de más 60 estudiantes de distintos

programas de la Universidad Pedagógica, ha desarrollado procesos investigativos interesados en aportar a la articulación entre familia y escuela, desde la participación colectiva y la responsabilidad de la construcción de conocimiento (Torres-Soler, 2005).

Con el compromiso de formar educadores que reflexionen críticamente sobre las experiencias educativas y aporten el campo pedagógico a los procesos formativos y de acompañamiento en los contextos donde se entrelazan la familia y la escuela, el semillero se ha consolidado como un espacio de motivación para quienes, desde sus prácticas pedagógicas o en sus primeros años de ejercicio profesional, reconocen la necesidad de contar con herramientas y estrategias para fortalecer esta relación. Asimismo, se ha convertido en un escenario de diálogo reflexivo entre la teoría situada y la práctica, donde es posible entretrejer saberes con el propósito de generar transformaciones significativas en el ámbito educativo.

En esa perspectiva, la formación en investigación del semillero se aborda como un proceso dinámico y sensible a las prácticas cotidianas del ejercicio docente. En él, se fomenta la importancia de pensar en la necesidad de ser maestros que, además de saber sobre pedagogía, didácticas, disciplinas específicas del conocimiento, conozcan y profundicen sobre la relación entre escuela y familia, con el ánimo de asumirla como un componente esencial del quehacer educativo, y no como un aspecto complementario o secundario. Dicho componente se cimenta en la confianza, el reconocimiento mutuo, la equidad y la participación.

En ese sentido, durante de la trayectoria del semillero del grupo de investigación *Familia y Escuela*, y mediante los diversos espacios de diálogo, reflexión y ejercicios investigativos desarrollados en el marco de las convocatorias internas del Centro

de Investigaciones de la Universidad (CIUP), se ha comprendido que no existe un único camino ni un método exclusivo para la construcción de nuevos conocimientos. Por el contrario, se reconoce la posibilidad de explorar múltiples formas en las que la curiosidad, la escucha activa, el cuestionamiento, la reflexión, así como el compartir y colaborar en comunidad, abren paso a la creación de nuevos escenarios. En estos escenarios, docentes y estudiantes entretejen saberes, experiencias e intereses vinculados a la relación entre familia y escuela. Un ejemplo significativo de ello es el programa radial *Parentela Pedagógica*.

Este programa, creado con el apoyo de la Pedagógica Radio (emisora de la Universidad), tiene como propósito “compartir con la comunidad interesada como familia, estudiantes, docentes e infancias, las experiencias, conocimientos, diálogos y construcciones colectivas en investigación educativa, en las cuales se toma como eje central la interacción familia y escuela” (La Pedagógica Radio, 2022). Desde un enfoque de pedagogía radial, entendida como una estrategia educativa que utiliza el medio radiofónico para promover procesos de enseñanza y aprendizaje, *Parentela Pedagógica* se ha consolidado como una herramienta valiosa para construir puentes entre la familia y la escuela por medio de la palabra, el diálogo y la escucha.

La radio educativa, entendida como un recurso didáctico y una estrategia educomunicativa, contribuye a democratizar el conocimiento al ofrecer un medio accesible, dinámico y participativo que favorece el pensamiento reflexivo y crítico en torno a las experiencias de la comunidad. Como señalan Cobo (2016) y Velásquez Alarcón (2019), la radio escolar dinamiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomenta la creatividad y posibilita el diálogo entre los distintos actores educativos, fortaleciendo

así el vínculo entre la escuela y la comunidad. Desde esta perspectiva, *Parentela Pedagógica* no solo se configura como un producto comunicativo, sino como un proceso vivo que articula investigación, creación y acción pedagógica en un entramado de saberes compartidos y prácticas colectivas de aprendizaje.

A través de un desarrollo sistemático y participativo, estudiantes y docentes del semillero colaboran en la creación de temáticas, secciones y contenidos para cada emisión. Esta metodología colaborativa permite que todos los integrantes asuman un rol activo en las distintas etapas del proceso: desde la definición colectiva de los temas —que responden a problemáticas, intereses y necesidades identificadas en los procesos investigativos del grupo— hasta la búsqueda documental, el análisis de contenido, la formulación de preguntas para entrevistas y la escritura de los guiones.

Las emisiones del programa radial se estructuran en tres secciones, cada una con un enfoque particular que permite abordar las temáticas desde distintas perspectivas. Estas secciones, inspiradas en expresiones del lenguaje popular colombiano no solo aportan identidad cultural al programa, sino que reflejan la riqueza metodológica del proceso investigativo. A continuación, se describen las características y propósitos de cada sección:

Tabla 1. Secciones de *Parentela Pedagógica*

Sección	Descripción
Cuando el río suena, sabiduría lleva	Inspirada en el refrán “cuando el río suena, piedras lleva”, esta sección ofrece una contextualización conceptual del tema tratado en cada emisión. Se presenta en formato de cápsulas informativas elaboradas por los integrantes del semillero, quienes realizan una búsqueda documental guiada por preguntas orientadoras. El objetivo es traducir los aportes teóricos en un lenguaje claro y accesible para la audiencia.
Hablando del rey de Roma y el maestro invitado que se asoma	Esta sección toma su nombre del dicho popular “hablando del rey de Roma”, para aludir a la aparición oportuna del conocimiento. En el contexto del programa, esta idea cobra especial relevancia cuando se cuenta con la participación de un experto que aborda un tema específico relacionado con la articulación entre familia y escuela. La oportunidad de contar con un invitado en el diálogo convoca a la comunidad de aprendizaje a transformar palabras y experiencias en aprendizajes profundos. Cada intervención enriquece los procesos investigativos del semillero, posibilita la construcción colectiva de conocimiento y fortalece el vínculo entre teoría y práctica.
Venga le cuento, mijo	La última sección es un espacio dedicado a recoger las voces de personas directamente involucradas con la temática del programa, como padres, madres, cuidadores, docentes o líderes comunitarios. A través de entrevistas cortas, se rescatan experiencias reales que aportan al análisis del tema, reconociendo el valor del saber situado y de las narrativas personales como fuentes legítimas de conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

Parentela Pedagógica ha desarrollado seis temporadas en las que se han abordado diferentes temáticas relacionadas con la interacción entre familia y escuela, entre ellas se destacan la trayectoria investigativa del grupo *Familia y Escuela*, en la que se abordan los antecedentes y aportes en el contexto colombiano y al interior de la Universidad; la importancia de la formación docente en temáticas relacionadas con familia y escuela; convivencia escolar y familiar, prácticas pedagógicas inclusivas y afectivas en las cuales se dio voz a las experiencias de familias con hijos con discapacidad, visibilizando sus desafíos y redes de apoyo; retos y oportunidades en la construcción de alianzas entre familia y escuela, además de la participación de las familias en procesos educativos y comunitarios, resaltando la importancia de construir alianzas entre escuela, familia y comunidad.

Estas temáticas no solo reflejan la riqueza del trabajo investigativo del semillero, sino su

compromiso con una pedagogía crítica, situada y transformadora, en la que ha sido posible contar con más de 20 invitados, de quienes se resalta su aporte y la posibilidad de ampliar las temáticas que se proponen y fortalecer el contenido generado desde el semillero de investigación.

En consecuencia, *Parentela Pedagógica* se ha afianzado como un recurso educativo que llega a la comunidad con la confianza en el contenido que surge de procesos de investigación. Igualmente, se ha constituido como un espacio de diálogo entre expertos, docentes, estudiantes y familias en el cual cada conversación ha sido una ventana hacia

nuevas perspectivas, así como una invitación para la comunidad de aprendizaje hacia el cuestionamiento, análisis y reconfiguración de las prácticas pedagógicas en las cuales sea posible fortalecer y enriquecer esta relación.

Por tanto, este programa ha tenido un impacto significativo como estrategia pedagógica en espacios académicos de la Facultad de Educación de la UPN, como lo son Familia, discapacidad y educación; Familia y escuela y desarrollo de trabajos de grado. De esta manera se ha enriquecido los análisis y la generación de ideas para las experiencias de los estudiantes con las familias en sus contextos de práctica.

En conclusión, *Parentela Pedagógica* ha demostrado ser una estrategia educativa innovadora que articula la investigación, la creación y la acción pedagógica, permitiendo construir puentes de articulación entre Familia y Escuela. Su enfoque colaborativo y su formato radial han facilitado la globalización del conocimiento, el fortalecimiento del vínculo con la comunidad y la formación de docentes sensibles a las realidades sociales y familiares que atraviesan los procesos educativos que emergen de sus prácticas.

A manera de proyección, el programa tiene en proceso de construcción nuevas temporadas que tienen como propósito profundizar en temáticas como la comprensión de las configuraciones familiares y su incidencia en los procesos educativos de los estudiantes, la corresponsabilidad en la formación de los niños y niñas y el uso de tecnologías para fortalecer la comunicación entre familia y escuela. Asimismo, se espera ampliar la participación de actores comunitarios y educativos de otras regiones del país, enriqueciendo el diálogo intercultural y territorial.

Finalmente, se vislumbra la posibilidad de generar nuevos recursos educativos con base en la experiencia de *Parentela Pedagógica* como modelo replicable en otros formatos accesibles para la comunidad en general, con la intención de promover el fortalecimiento del semillero de investigación

como una comunidad de aprendizaje que llega a diferentes espacios de educación a través de escenarios formativos e interactivos que integren medios de comunicación a manera de herramienta pedagógica. Esta proyección reafirma el compromiso del grupo Familia y Escuela con una educación transformadora, situada y participativa, que reconozca a la familia como un actor clave en la construcción de comunidades educativas más justas, inclusivas y dialogantes.

Las personas interesadas en conocer el contenido de *Parentela Pedagógica* pueden acercarse a la plataforma Spotify o explorar el siguiente enlace: <http://radio.upn.edu.co/podcast/parentela-pedagogica/>.

Referencias

- Cobo, J. (2016). La radio como recurso didáctico para la formación. *Educación en Contexto*, 2(1), 57–70. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/36/64>
- La radio pedagógica (2022, 3 de noviembre). *Parentela pedagógica*. <http://radio.upn.edu.co/podcast/parentela-pedagogica/>
- Manjarrés Carrizales, D., Gaitán Luque, A., y León González, Y. (2018). *Construyendo diálogos entre familias y escuelas*. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Soler, L. C. (2005). Para qué los semilleros de investigación. *Revista Memorias*. Universidad Cooperativa de Colombia, 1-10.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Grupos y líneas de investigación - Facultad de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://educacion.upn.edu.co/grupos-de-investigacion-6/>
- Velásquez Alarcón, Y. J. (2019). La radio escolar como estrategia educocomunicativa en la comunidad [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/1acfc1c-9597-4a0c-8d9c-74088c5a44bf/download>

El TIC-TA en la educación especial

Luz Angélica Soler Barrantes¹
Maby Tatiana Suescún Correa²
Felipe Andrés Zambrano Rojas³

Hablar hoy de tecnología en el campo de la educación especial no es simplemente hacer referencia a dispositivos o plataformas digitales. Es, ante todo, abrir una conversación profunda sobre las formas en que acompañamos, escuchamos y reconocemos a quienes han sido históricamente excluidos del derecho a aprender en condiciones dignas y significativas. En estos escenarios, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto con la Tecnología de Asistencia (TA), emergen como herramientas que, cuando son comprendidas y utilizadas desde una mirada sensible, pueden habilitar procesos genuinos de inclusión (Liguori, 2000).

1 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
luasolerb@upn.edu.co

2 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
mtsuescunc@upn.edu.co

3 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
feazambranor@upn.edu.co

Este artículo no parte de una mirada tecnocrática ni celebra de forma ingenua los avances digitales; por el contrario, se construye desde las preguntas que nos interpelan como docentes en formación en educación especial y como sujetos éticamente comprometidos con la transformación social a través de la pedagogía. Aquí, la tecnología entendida en su dimensión más amplia, de las TIC a la Tecnología de Asistencia, no se presenta como una solución mágica, sino como un campo en disputa, llena de posibilidades, pero también de tensiones (Liguori, 2000). ¿Qué tanto nos permite realmente acercarnos a una educación más justa e inclusiva? ¿Quiénes pueden acceder a estas herramientas en contextos de desigualdad estructural? ¿Qué barreras físicas, económicas, culturales, actitudinales continúan reproduciéndose a pesar de su implementación en los entornos escolares?

Hablar de tecnología, entonces, es hablar de poder, de acceso, de derechos. Es preguntarnos cómo estas mediaciones impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad, y si efectivamente están respondiendo a sus necesidades, deseos y proyectos de vida. Este artículo se adentra en esas tensiones, reconociendo que la tecnología, lejos de ser neutra, debe ser comprendida desde una mirada crítica, situada y humanizante.

Aunque se han dado avances importantes en términos de acceso y dotación tecnológica, aún persisten múltiples barreras estructurales y simbólicas que condicionan su impacto real en los procesos educativos inclusivos. Entre ellas, se encuentran los entornos físicos y digitales poco accesibles, que no siempre consideran las necesidades específicas de las personas con discapacidad, la falta de formación pedagógica en el uso de las TIC y TA, por ejemplo, plataformas sin lectores de pantalla, aulas sin conectividad adecuada o espacios sin adaptaciones sensoriales, lo que limita el uso autónomo y significativo de las herramientas tecnológicas.

A lo anterior se suma una resistencia institucional que se expresa en la falta de voluntad política para invertir en formación docente o en la lentitud para actualizar los modelos pedagógicos. Esta resistencia no es solo presupuestal o técnica: es también ideológica. Se resiste a evolucionar y transformar las prácticas tradicionales, a reconocer que la inclusión exige flexibilizar normas, adaptar materiales, rediseñar experiencias de aprendizaje. Se teme perder el control o romper con la homogeneidad que el sistema ha impuesto por años.

También están los prejuicios que siguen atravesando nuestras formas de nombrar, representar y tratar la diferencia. A veces, estos se traducen en prácticas sutiles, pero profundamente excluyentes: pensar que las personas con discapacidad “no necesitan tanta tecnología”, asumir que “no van a entender” o relegar el uso de dispositivos solo a fines terapéuticos, negando su valor como medios de comunicación, expresión y creación. No podemos dejar de mencionar la desconexión entre las políticas públicas y las realidades concretas de las comunidades. Las estrategias institucionales muchas veces desconocen la diversidad territorial, cultural y económica del país. Hablar de entornos accesibles, entonces, implica preguntarnos no solo por rampas o interfaces amigables, sino por la construcción de condiciones estructurales, pedagógicas y actitudinales que garanticen el acceso real, digno y transformador a la tecnología, especialmente en los contextos más vulnerables.

Tecnología y educación especial, un desafío en evolución

La apuesta por una educación inclusiva no puede reducirse al uso instrumental de herramientas digitales, ni limitarse al cumplimiento de metas institucionales centradas en indicadores de cobertura o número de dispositivos entregados. Cuando hablamos de metas institucionales en el marco de la Educación Inclusiva, nos referimos muchas veces a objetivos administrativos que priorizan la dotación tecnológica o la conectividad, sin que ello

se traduzca necesariamente en transformaciones pedagógicas significativas. La verdadera inclusión no se alcanza solo con dispositivos; requiere una mirada ética, crítica y comprometida con la justicia educativa (Maggio, 2012).

Se trata, más bien, de una decisión política y pedagógica que nos interpela como educadores: ¿qué tipo de escuela estamos soñando y construyendo? ¿Qué lugar ocupan los saberes de quienes aprenden desde otras corporalidades, otros lenguajes, otros ritmos? ¿Cómo nos comprometemos con la dignidad de cada estudiante, más allá del currículo y las metodologías tradicionales? En este camino, la tecnología puede ser una aliada poderosa, no porque lo resuelva todo, sino porque puede contribuir a ampliar horizontes, a generar otras formas de acceso, participación y construcción del conocimiento.

Existen herramientas como lectores de pantalla (NVDA, JAWS) para personas con discapacidad visual; sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, como Boardmaker, Proloquo2Go o Let-MeTalk; al igual que plataformas accesibles, como Edmodo y Khan Academy, que incorporan subtítulos, transcripciones o entornos personalizables. Incluso en contextos rurales hemos escuchado casos como el de un colegio que utiliza software básico de reconocimiento de texto e imagen para comunicarse con un estudiante sordo que no tiene modelo lingüístico ni intérprete. Estos ejemplos nos muestran que la tecnología puede ser creativa, sensible y potente cuando se adapta a las necesidades reales.

No obstante, estas herramientas solo tienen sentido si están al servicio de una pedagogía situada, una que escuche, que cuide, que reconozca la historia y el contexto de cada quien. No basta con que la herramienta exista, debe ser parte de un proceso educativo comprometido con el otro, que no vea la diferencia como un obstáculo, sino como punto de partida. Y aquí el rol docente cobra una fuerza especial, porque no se trata únicamente de saber manejar dispositivos o aplicaciones, sino de estar dispuestos a repensar nuestras prácticas, a salir de la zona de confort, a aprender junto con

otros. Es desde ahí, desde la relación, desde el vínculo, desde la sensibilidad, que las TIC y las TA pueden convertirse en una vía para abrir caminos que antes parecían cerrados. No se trata de usar la tecnología como fin, sino como medio para materializar una escuela verdaderamente inclusiva y democrática (Maggio, 2012).

La inclusión, entonces, no es un destino. Es una ruta en construcción permanente; es diálogo constante entre escuela, familia y comunidad; es posibilidad de escucha; es renunciar a los moldes rígidos para habilitar escenarios en los que cada estudiante pueda ser, estar y aprender desde lo que es. No se trata de adaptar al otro a la escuela, sino de transformar la escuela para que quepa el mundo entero.

De esa manera, se apoya la idea de Piaget (1999) acerca del desarrollo cognitivo como proceso activo de construcción que ocurre mediante la interacción con el medio físico y social. En este contexto, Piaget introduce los conceptos de asimilación y acomodación como mecanismos fundamentales mediante los cuales los individuos integran nuevas experiencias y ajustan sus esquemas mentales existentes para adaptarse al entorno. Este enfoque constructivista destaca la importancia de la actividad del sujeto en la adquisición del conocimiento, subrayando que el aprendizaje no es una simple recepción pasiva de información, sino un proceso dinámico de construcción personal.

En el ámbito de la educación especial, esta perspectiva se amplía al reconocer que la interacción con el entorno no es únicamente cognitiva, sino también afectiva, corporal y simbólica. Por lo tanto, al integrar la tecnología en estos contextos, es esencial considerar cómo estas herramientas pueden apoyar procesos que fortalezcan la autonomía, el sentido de pertenencia y la autodeterminación de los estudiantes.

En el contexto local, la Ley 1346 de 2009, al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, nos invita a dejar de entender la discapacidad como una característica individual, y empezar a verla como el resultado de la interacción con barreras sociales. Este giro es fundamental: no es el estudiante quien debe ajustarse, sino el sistema el que debe transformarse. En ese proceso, la tecnología tiene un papel que puede ser transformador, si está pensada desde la justicia, la escucha y el cuidado. Tal como lo señala la Unesco (2014), el uso estratégico de las TIC puede empoderar a las personas con discapacidad mediante el acceso a la información, el conocimiento y la participación social.

En últimas, las TIC y TA no deben ser un privilegio de unos pocos, sino una posibilidad real para todos y todas, pero para lograrlo se requiere voluntad política, formación docente comprometida, políticas públicas sensibles y, sobre todo, una pedagogía que no le tema a la diferencia. Porque educar en clave de inclusión es, más que una técnica, un acto profundamente humano.

Quizás esa sea nuestra mayor tarea: seguir tejiendo educación desde el encuentro, desde la escucha activa, desde el reconocimiento sensible del otro como legítimo, como distinto, como valioso. Tejer, no imponer. Acompañar, no uniformar. Porque educar, especialmente desde la educación especial, implica asumir el compromiso de crear espacios donde cada persona pueda existir con dignidad, sin que su diferencia sea motivo de exclusión ni de corrección constante.

En este entramado, la tecnología solo tiene sentido si se convierte en puente, si nos ayuda a conectar no solo dispositivos, también sentidos, afectos, experiencias, lenguajes y memorias. Educar con tecnología no es digitalizar la exclusión, sino posibilitar nuevas formas de participación, de expresión

y de pertenencia. Es preguntarnos cómo ponemos esas herramientas al servicio de una pedagogía que humanice y que reconfigure los modos de estar y aprender en el mundo.

Por eso, defender la vida digna no es un complemento de nuestra labor, es su centro ético y político más profundo. Que nuestras prácticas pedagógicas, con o sin pantallas, no pierdan nunca de vista que cada gesto, cada decisión, cada herramienta puede habilitar o negar el derecho a ser, a soñar, a construir comunidad. Que no se nos olvide que educar es, ante todo, un acto de cuidado y de esperanza.

Referencias

- Liguori, L. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos (pp. 123–150). En E. Litwin (Ed.), *Tecnología educativa: Política, historias, propuestas*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Congreso de la República. (2009, 31 de julio). *Ley 1346. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. Diario oficial número 47 427.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Paidós.
- Unesco. (2014). *Abriendo nuevas vías para el empoderamiento: TIC para el acceso a la información y el conocimiento de las personas con discapacidad*. Unesco.

Educación infantil y educación especial: encuentros y desencuentros que potencian la educación por las infancias

Fabián Ricardo Cárdenas Villate¹
Henry Sebastián Herrera Sánchez²
Veronica Andrea Ochoa Murillo³

En el recorrido por el proceso formativo en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional se tiene la oportunidad de entrar en contacto con múltiples contextos y poblaciones en el ámbito educativo (formal y no formal) a través de la práctica pedagógica. Este proceso nos permite reconocer las diferentes características que constituyen a los sujetos de la educación y nos relaciona de manera directa con otros campos, como lo es la educación infantil.

La presente reflexión pretende abordar la pregunta ¿de qué manera la educación especial y la educación infantil se acercan en los contextos educativos? Interrogante que emerge al reconocer que, si

1 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
frcardenasv@upn.edu.co

2 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
hsherreras@upn.edu.co

3 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
vaochoam@upn.edu.co

bien son campos del conocimiento vinculados con la acción educativa, se perciben distintas miradas y abordajes en las prácticas pedagógicas de los educadores especiales e infantiles en torno a las infancias que habitan la escuela. Como resultado, se da una relación de encuentros y desencuentros que toma significado alrededor de los sujetos de la educación a quienes se dirigen.

Configuraciones y reconfiguraciones de las infancias

Es fundamental tener claro quiénes son aquellos sujetos de la educación que nos vinculan y las concepciones que circulan en el ámbito social y educativo. Para definir el concepto de infancia nos remitiremos a Carli (1999): “un tiempo común y lineal transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Casi como un estado de gracia especial (que oculta las desgracias particulares)” (p. 1). Es decir, la infancia es un tiempo y espacio que atraviesan todos los sujetos en su proceso de desarrollo, sin embargo, este ciclo vital trae consigo múltiples particularidades en sus modos de pensar, actuar, aprender y relacionarse con el mundo que los habita.

En el campo social y cultural subyacen diversas miradas, comprensiones y concepciones de lo que significa la infancia. En este texto se abordarán las concepciones, ya que su influencia en las prácticas cotidianas de interacción con los sujetos infantiles es significativa. Según el *Diccionario filosófico marxista* estas son “un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad y la actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto” (Rosental y Iudin, 1985, p. 74). Lo que indica que estas hacen parte de una lógica que orienta las formas de relacionamiento con los niños y las niñas en diferentes contextos.

La infancia ha atravesado por múltiples concepciones y prácticas elaboradas por adultos a lo largo de la historia. Según DeMause (1974), en la antigüedad la infancia era entendida como una extensión y dependencia de los adultos, un grupo de individuos cuyas opiniones y experiencias no tenían validez; se veía a los niños y las niñas como objetos prescindibles, lo que justificaba prácticas de *infanticidio* o *abandono*. Más adelante, aunque las diferentes religiones velaban por el cuidado de la infancia predominó la visión de “adultos miniatura”, los cuales debían ser cuidados, educados y regulados fuera de su voluntad por sus familias.

Hacia el siglo XIX, las distintas revoluciones que emergieron reivindicaron la mirada de la infancia como *sujetos de cuidado y protección* (Velázquez, 2020) desde un marco jurídico y pedagógico. Con la llegada del siglo XX, a raíz de cambios estructurales en aspectos ideológicos, políticos y sociales, suscitó la preocupación por las infancias que continuaban siendo segregadas, excluidas y discriminadas; por lo que se establecieron lineamientos que las reconocieron como *sujetos de derechos*. Esto ha puesto en tensión esa única definición de infancia homogénea, que imperaba a partir del paradigma eurocéntrico de la normalidad y prescriptivo de una forma estandarizada de ser, vivir y ser educado.

De esta manera, es necesario puntualizar las miradas actuales que se tienen frente a la infancia. En atención al planteamiento de Guerrero *et al.* (2023) “la infancia es un hecho diacrónico, difícil de asir, una suerte de caleidoscopio que muta según cómo y desde dónde se le mire” (p. 291). Por lo tanto es posible reconocer la complejidad con la que se reconfigura la infancia en diferentes lugares y tiempos de la humanidad. No obstante, gracias a los diferentes movimientos sociales y convenciones internacionales de los últimos años, es posible situar a los niños y las niñas como actores y agentes sociales cuyas prácticas y experiencias, además de saberes, son legítimas en los contextos y realidades que habitan. Entonces, se despliega otra característica fundamental de este grupo etario y es la diversidad de subjetividades que hacen necesario el uso del término “infancias” para representar la multiplicidad de sus agentes.

La multiplicidad de las infancias en la escuela

Al ubicarnos en la educación para pensar en las infancias cabe preguntarnos ¿qué pasa con la multiplicidad de las infancias?, ¿qué pasa cuando las infancias diferentes, disidentes o singulares llegan a la escuela? Pues, como se ha mencionado en párrafos anteriores, es posible identificar la tendencia de los adultos e instituciones por imponerse a los niños y las niñas con el interés de diagnosticar, clasificar y homogeneizar. Resultado de ello son las etiquetas “diferentes”, “especiales” o “inquietos/as” para referirse a los estudiantes que no se encuentran dentro del estándar.

En ese momento toma mayor sentido lo expresado por Gómez (2022) al decir que “la entrada de las infancias a instituciones educativas ubica el orden normativo específico, que refiere a formación de filas, diferenciación entre sexos-géneros para el uso del uniforme, la repartición de objetos como tarjetas, juguetes, lugares de juego, etc.” (p. 54). Por ello, la escuela es un lugar en donde las infancias deben acoplarse al sistema educativo estipulado. En este orden de ideas, la educación infantil toma protagonismo como un campo de la acción educativa que se encuentra en medio de una disputa entre los siguientes elementos que afirma la autora Vergara (2014):

La formación de la Educadora Infantil (EI) está en un momento histórico vital a la espera de hallar el equilibrio entre la tradición y el sentido de la profesión. Por lo tanto, hemos de preocuparnos por los conocimientos que consideramos pertinentes a las necesidades de formación de la EI. (p. 119)⁴

En consecuencia, pareciera que las experiencias de las y los Educadoras Infantiles se sitúan ante los

retos que representan los primeros años educativos de las infancias en la escuela, confrontando las concepciones que se tienen frente a los niños y las niñas, los patrones hegemónicos, las exigencias de la sociedad, las normativas, el sistema educativo y las familias. Lo anterior, en conjunto, requiere de manera apremiante la apertura a procesos de capacitación y formación constante en asuntos actuales de la educación y la sociedad que promuevan prácticas pedagógicas sensibles, críticas y reflexivas; esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se comienza a transformar esos criterios de normalidad para abrir paso a los grupos heterogéneos y comprender la diversidad humana desde esquemas educativos más amplios?

Encuentros y desencuentros con la educación especial

En primer lugar, es necesario mencionar que la educación infantil está centrada en promover el desarrollo global de los niños y las niñas en sus primeros años de vida por medio del enriquecimiento de su crecimiento físico, emocional, social y cognitivo (Acosta, 2020). Esto se posibilita a través del diseño de ambientes y experiencias que consideren la integralidad, subjetividad y singularidad de los sujetos infantiles a favor de un proceso de aprendizaje significativo. Empero, la realidad educativa suele ser más compleja y amplia, por ello es fundamental que las y los educadores infantiles cuenten con el apoyo de un grupo multidisciplinar en donde puedan encontrar recursos, información y estrategias de otros campos que aportan a sus prácticas pedagógicas, como lo es la educación especial, que al estar presente invita al diálogo de saberes que posibiliten la respuesta a las necesidades educativas actuales.

4 Se mantiene la cita original, pero los autores de este artículo reconocemos que los hombres también nos formamos como educadores infantiles.

Por su parte, la educación especial se caracteriza por el trabajo conjunto de equipos multidisciplinares conformados por educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionales y fonoaudiólogos, quienes trabajan articuladamente para atender de manera efectiva e integral a los estudiantes que requieren de apoyos para el acceso, la participación y el aprendizaje dentro de las aulas, como lo pueden ser los niños y las niñas con discapacidad, talentos excepcionales, dificultades de aprendizaje, autóctonos de otros territorios, entre otras características.

Es así como los educadores especiales cuentan con un amplio bagaje de conocimientos, estrategias y miradas que se ponen en juego a la hora de atender la diversidad y la diferencia en la escuela, siendo la construcción de materiales, escenarios y experiencias la principal actividad en la que logran atender de manera individual y colectiva los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de cada estudiante. Por tanto, el trabajo interdisciplinario es fundamental para garantizar un apoyo integral que responda a las diversas necesidades de los estudiantes con o sin discapacidad, estrategia que contribuye a reconocer la diferencia como una oportunidad para la innovación y creatividad educativa que promueva la inclusión de todos y todas dentro del sistema educativo (Gutiérrez y Gómez, 2017).

Frente a la interrogante: ¿cómo se comienza a transformar esos criterios de normalidad para abrir paso a los grupos heterogéneos y comprender la diversidad humana desde esquemas educativos más amplios? Se encuentran la educación especial y la infantil para potenciar de forma sinérgica saberes en conjunto, complementarse y provocar rupturas en lo que históricamente ha acompañado ambos campos. Para ello, entran en contacto a través de un sin fin de prácticas pedagógicas que fundamentan el proceso educativo a partir del reconocimiento integral de los niños y las niñas (u otros sujetos de la educación) que habitan la escuela, considerando los aspectos que los cons-

tituyen como potencialidades que enriquecen sus estrategias de enseñanza. En línea con lo expresado por Rebagliati *et al.* (2009) citado en Vergara (2014):

El sujeto docente adulto es quien, con su propia subjetividad, acude al encuentro del niño/a, para crear un entorno provocador, hospitalario, propicio para la consolidación de una relación cercana, tranquila y para la construcción de un vínculo seguro que permita al pequeño ampliar su universo social y enriquecer sus experiencias. (p. 115)

Es posible encontrar ciertas distancias entre los profesionales de la educación infantil y los de la educación especial, igualmente entre los estudiantes que se encuentran vinculados a alguno de estos campos. Ejemplo de ello son las miradas e imaginarios que se tienen frente a la discapacidad o la diferencia (esta última como término para recoger otras características y experiencias de los sujetos) considerándose ambas como aspectos que parecieran exceder la formación en infancias, los cuales terminan por ser abordados desde prácticas de remisión hacia el aula de apoyo pedagógico o la atención individualizada para estos estudiantes.

Si bien podría interpretarse que la remisión de estudiantes identificados como *diferentes* para estar en aula de apoyo pedagógico o a la atención individual con educadores especiales u otros profesionales constituye una forma de exclusión o discriminación, también es necesario considerar que estas acciones pueden responder a la necesidad de brindar apoyos específicos y adecuados según las particularidades de cada estudiante. En algunos casos, estos espacios permiten desarrollar estrategias personalizadas que facilitan su participación real y efectiva dentro del aula regular, fortaleciendo así sus procesos de aprendizaje en igualdad de condiciones.

Sin embargo, ¿Desde cuál lugar enlazar las perspectivas que atraviesan a cada uno de los campos en respuesta a esas diferencias presentes en las aulas? Para no ir tan lejos se propone un ejemplo frente a la Tecnología, perspectiva que atraviesa estos dos campos y que, a pesar de contar con enfoques diferentes, potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje en la etapa inicial.

Dentro de la educación especial, la tecnología es fundamental en los procesos pedagógicos y didácticos, la cual permea todo el proceso educativo. Puntualmente, cumple un rol clave: facilitar el acceso al aprendizaje para estudiantes con o sin discapacidad, posibilitando la adaptación de materiales, entornos y formas de comunicación. Esto incluye comunicadores aumentativos y alternativos, teclados especiales, tableros de comunicación, software para accesibilidad, como Jaws. Dichas tecnologías permiten a los alumnos superar barreras en la comunicación y personalización del aprendizaje, lo que mejora la participación y la adaptación de los contenidos a las necesidades del estudiante (De Salazar *et al.*, 2000).

Autores como Buendía *et al.* (2024) afirman que, en educación infantil, el uso de la tecnología es más general y se enfoca en el desarrollo lúdico, tales como el manejo de tabletas, pizarras digitales y recursos multimedia que buscan apoyar el aprendizaje inicial a través de la gamificación. Generalmente, las tecnologías no están diseñadas para ajustarse a las diferencias individuales entre los niños, lo que puede limitar su efectividad para ciertos perfiles de desarrollo.

Para concluir, al comparar estos enfoques, se observa que la educación especial promueve un abordaje integral y colaborativo que puede enriquecer la educación infantil, especialmente en el manejo de la diversidad en las aulas. La colaboración entre docentes de educación infantil y profesionales de la educación especial facilita un trabajo en red que atiende múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Booth y Ainscow (2002) señalan que “la inclusión efectiva requiere la colaboración entre diferentes profesionales para garantizar que todos los niños, independientemente de sus habilidades, puedan participar plenamente en la comunidad educativa” (p. 38). Esta integración de enfoques favorece una educación más inclusiva, equitativa y centrada en las necesidades, particularidades y características de cada niño o niña.

De igual manera, la educación es un acto político y, como tal, ha de reconocer el lugar de la diferencia y las múltiples formas de ser niño y niña. Hoy más que nunca es necesario que las fronteras entre carreras o profesiones tejan puentes para que

de manera efectiva y real se haga posible una educación inclusiva. Permitir esos diálogos favorecerá cruzar perspectivas y transformar los discursos que fundamentan la formación inicial de los maestros. Este escrito deja en evidencia dos programas: educación infantil y educación especial, pero si se hiciera el comparativo con otros campos del dominio profesional del educador se harían presentes otras tensiones y perspectivas, por ejemplo, frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Guerrero, A. L., Bertoli, A., Bácares Jara, C., Carreño, C. I., Aristizábal García, D. M., Marín-Díaz, D. L., Durán Strauch, E., Schibotto, G., Amador Baquiro, J. C., Torrado, M. C., Celis, N., López-Ordosgoitia, R. y Menezes Copete, Y. A. (2023). Un acercamiento a la complejidad de las nociones de niño, niña e infancia en Colombia. *Sociedad e Infancias*, 7(2), 285-297. <https://doi.org/10.5209/soci.91494>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buendía Cueva, G. I., Tasayco Diaz, A. P., y Menacho Rivera, A. S. (2024). Gamificación y tecnología en la educación infantil: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14549138>
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

- DeMause, L. (1974). *La evolución de la Infancia*. <https://es.scribd.com/doc/151505563/La-evolucion-de-la-infancia-Lloyd-de-Mause>
- De Salazar, N., Lara, G., Guido, S., Obando, L., y Toro, I. (2000). *Interactuemos con las personas que tienen necesidades especiales a través de la comunicación aumentativa y alternativa*. División Recursos Educativos.
- Gomez, L. H. (2022). *Infancias, subjetividades, género y disidencia, una cartografía existencial sobre la producción de sí*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UPN: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17675>
- Gutiérrez Rivera, R. y Gómez Bonilla, R. E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 8(5), (58-80). <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/290>
- Rebagliati, S., Maritta, E., y Sena, C. (2009). *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Ediciones Noveduc.
- Rosental, M. y Iudin P. (1985). *Diccionario Filosófico Marxista*. Pueblos unidos.
- Velázquez, C. (2020). *La infancia y sus etapas en la historia*. *Revista Alegatos*, (105–106), [mayo–agosto / septiembre–diciembre de 2020]. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Vergara, M. (2014). *La identidad de la Educadora Infantil. Elementos para su comprensión*. *Pedagogía y Saberes*, (41), 111-120. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/3317/2878>

Sujetos en los márgenes del sistema educativo y subjetividades en resistencia

(Avances conceptuales de investigación)

Carolina Soler Martín¹
Angélica Briyith Fresneda Patiño²
María Cristina Martínez Pineda³

Este documento presenta algunos avances conceptuales de la investigación titulada *Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la justicia social (EscuelaQResiste)*, en particular, frente a lo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)⁴. El propósito de la investigación es comprender las experiencias de

- 1 Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), integrante del grupo de investigación *Educación y cultura política*.
csmartin@pedagogica.edu.co
- 2 Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), integrante del grupo de investigación *Familia y Escuela*. abfresnedap@upn.edu.co
- 3 Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), integrante del grupo de investigación *Educación y cultura política*.
mmartinez@pedagogica.edu.co
- 4 La investigación titulada *Resistencia transformadora en escuelas. Contranarrativas en la educación para la justicia social (EscuelaQResiste)* es coordinada por la Universidad Autónoma de Madrid-Cátedra de Investigación en Educación para la Justicia Social y participan investigadores de cinco países. En la UPN es una investigación en modalidad cofinanciada, la Subdirección de Investigaciones-CIUP asignó el código UAM-UP-UTT-CIEJS-SEJ-UAC-UPN-2023.

opresión que viven los jóvenes en los márgenes del sistema educativo e identificar sus formas de resistencia. Por eso, el artículo inicialmente realiza una aproximación teórica a la noción de sujetos, luego explora los sentidos de estar en “los márgenes” del sistema educativo y, por último, presenta algunas reflexiones frente a las subjetividades que resisten a los órdenes establecidos.

Múltiples formas de ser sujetos

Como lo propone Soler (2019), “la noción de sujeto remite a una abstracción o categoría que toma diferentes formas según explicaciones y comprensiones sobre los seres humanos” (p. 17). Las primeras reflexiones y explicaciones surgieron de campos como la filosofía y la sociología, pero en la actualidad son centrales en la comprensión de las realidades sociales, incluyendo las que tienen lugar en los escenarios educativos.

Aunque existen distintos marcos de comprensión frente a la constitución de sujetos, Skliar y Téllez (2008) proponen tres. La primera, es la noción moderna de sujeto en la que se privilegia el principio de individualidad como fuente de saber, acción y reflexión frente a la realidad que le rodea, pero que es externa. La segunda, nombrada como “el descentramiento del sujeto” cuestiona la existencia del hombre como centro del universo y reconoce la existencia de factores externos que influyen y determinan la identidad. La tercera considera que las posiciones del sujeto son múltiples, inestables, móviles y heterogéneas, en tanto se configuran entre diferentes fuerzas de poder y saber que cambian en tiempos y espacios.

Bajo esta última perspectiva, desde donde se orienta esta investigación, diferentes autores han argumentado que “el sujeto no es una entidad fija y estática, no posee unas características que pueden ser identificadas objetivamente y que las experiencias de los sujetos no pueden clasificarse

sin más en categorías como fases o estadios de desarrollo” (Hernández, 2007, p. 175). De allí que, más allá de buscar atrapar, unificar y generalizar las experiencias de los jóvenes que participaron en la investigación, se mantuviera la disposición abierta, dispuesta y permanente por reconocer las fuerzas, prácticas, sentidos y discursos que, en diferentes momentos y escenarios, han configurado sus formas de ser sujetos.

A pesar de que en la actualidad los desarrollos teóricos han insistido en que no hay una única forma de ser sujetos, a través de los procesos de transmisión social y cultural que se llevan a cabo en instituciones como la familia y la escuela, se ha mantenido vigente la noción de sujeto moderno desde donde se instalaron oposiciones binarias para determinar la realidad (normalidad/anormalidad, hombre/mujer, bueno/malo, entre otras). A la vez que es el lugar desde donde se justifican prácticas de exclusión con los sujetos denominados *diferentes*, como se analizará más adelante.

De acuerdo con la breve aproximación teórica realizada frente a la noción de sujetos durante el desarrollo de la investigación, se han formulado, entre otras, las siguientes preguntas: ¿cuáles son comprensiones de sujeto que se mantienen vigentes en instituciones sociales como la familia y escuela?, ¿cuáles son las fuerzas de poder y saber que las mantienen vigentes?, ¿qué sujetos se encuentran en los márgenes del sistema educativo?, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de la escuela para comprender a los sujetos en multiplicidad de sentidos?

Sujetos en los márgenes del sistema educativo

Soler (2019) desarrolla la categoría *sujetos de la educación* y reconoce la historicidad de la escuela como “una institución de la modernidad guiada por ideales de la normalidad, homogeneidad e igualdad” (p. 20). Esta concepción, en articulación con las construcciones de la sociedad y la cultura, han influido en la configuración de los sujetos “diferentes” quienes han sido observados, marcados, señalados, excluidos y han quedado en los márgenes del sistema educativo.

De acuerdo con Castel (2004) es posible reconocer al menos al menos tres formas de exclusión⁵. La primera, es la sustracción completa de la comunidad que, en el sistema educativo, por ejemplo, podría relacionarse con prácticas como la expulsión que, aunque en Colombia están prohibidas, en ocasiones se materializan bajo la complicidad de las instituciones. La segunda, es la construcción de espacios cerrados que mantienen a los sujetos separados de la comunidad, los cuales podrían corresponder con las aulas especializadas que se han construido para las personas con discapacidad dentro de las instituciones educativas.

Por último, Castel (2004) propone como práctica de exclusión “dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad pero que las priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales” (p. 66). Tal es el caso de poblaciones indígenas, con discapacidad o pertenecientes a la LGBTIQ+ que, a pesar de contar con marcos normativos que reglamentan el derecho a educarse en instituciones comunes, siguen vivenciando prácticas de exclusión. Según el autor, ninguna es accidental ni arbitraria, sino que corresponden con un orden racional y se encuentran legitimadas.

Para comprender las fuerzas que mantienen las prácticas de exclusión y el orden racional establecido, retomamos la metáfora espacial con la que Castel (2004) describe las zonas de integración o los “centros” construidos socialmente, los cuales en la actualidad son denominados “ismos” (etnocentrismo, capacitismo, machismo, entre otros). A partir de esta metáfora es posible reconocer las zonas de vulnerabilidad o los bordes del centro como los lugares en donde se ubican quienes mantienen relaciones inestables o precarias con los “ismos”, mientras que quienes están fuera de los centros hacen parte de las zonas de exclusión.

Con lo anterior, en la investigación comprendemos como sujetos al margen a quienes mantienen relaciones inestables, precarias o inexistentes con lo que sucede en los “centros” y que, en la escuela, han sido nombrados como “sujetos diferentes”.

En consecuencia, esta investigación no solo se ha preguntado ¿cuáles son las formas de exclusión que han experimentado los jóvenes que hicieron parte del proceso? También ha indagado por lo que sucede en los centros y por las fuerzas que mantienen el orden establecido. Además, siguiendo los aportes de Autes (2004), quién reconoce que la exclusión genera afectaciones en la identidad de los individuos y quebrantamiento en los lazos simbólicos construidos en medio de las relaciones sociales, se ha indagado por los efectos de las situaciones de exclusión en la subjetividad de los jóvenes.

Subjetividades que resisten

Frente a la noción de subjetividad, Torres (2006) destaca que tiene carácter simbólico, histórico y social, en la medida que representa las producciones de sentido que realizan los sujetos y que le permite cumplir tres funciones: construir su realidad (función cognitiva), orientar y elaborar sus experiencias (función práctica), y definir su pertenencia social (función identitaria). En ese sentido, el autor agrega que “en la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro” (p. 92), que permiten comprenderla como un fenómeno complejo y dinámico.

Por su parte, Hernández (2007) agrega que no es posible considerar una única mirada sobre la noción de subjetividad y presenta cuatro posiciones para comprender prácticas de subjetivación que tienen lugar en la escuela:

5 Aunque el autor no propone las tres tipologías de exclusión para analizar las realidades de las instituciones educativas, se proponen algunos ejemplos para que el lector establezca relaciones con las experiencias de la escuela en el contexto colombiano.

[1] la subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible.

[2] la subjetividad como constitución de maneras y sentidos de ser.

[3] la subjetividad como un núcleo de mi (la) búsqueda personal. (p. 177)

Finalmente, Pérez de Lara (citada por Hernández, 2007), propone que la subjetividad ocupa diversos lugares: de lo que no se habla, de lo que se habla, de quien se habla, el lugar de aquel o aquella a quien se habla.

En esa perspectiva, fue de interés para la investigación retomar el método biográfico narrativo para reconstruir las experiencias personales, los sentidos, las emociones, las memorias de tres sujetos, quienes se autoidentifican como mujer de la comunidad Misak, hombre negro bogotano y persona no binaria. Tienen en común, entre otras cosas, que son estudiantes o egresados de la Licenciatura en Educación Especial. En el proceso de recolección de datos, usamos entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y relatos autobiográficos para reconocer escenas de diferentes momentos de su vida en las que se sintieron en los márgenes, sujetos de su contexto familiar, educativo y social que les permitieron avanzar en la búsqueda personal de su identidad o que, por el contrario, encarnan las fuerzas que sostienen los centros de poder y que inciden en la ruptura de sus lazos simbólicos.

Además, teniendo en cuenta el carácter relacional de las interacciones, fue posible ratificar, como se ha insistido en este texto, que los sujetos no son unidades fijas, sino que se encuentran en movimiento de manera individual y colectiva. Por tanto, también tensionan, problematizan, resisten y crean nuevos marcos de comprensión de las realidades, que se configuran como subjetividades políticas en resistencia.

Gracias a estas comprensiones, los jóvenes que participaron en la investigación visibilizaron cómo han desarrollado procesos de reivindicación cultural, se han colectivizado, han deslegitimado las violencias y han creado alternativas para desestructurar las narrativas instauradas desde los centros de poder que aniquilan diferencias. Además, reconstruyeron algunos factores (maestros, artistas, afectos, redes de apoyo) que provocaron fuerzas y aportaron al desarrollo capacidades (toma de decisiones, autoconocimiento, vencer el miedo, asumir el liderazgo) para resistir.

Aunque la presentación completa de los resultados de la investigación se realizará en otro documento, no queremos cerrar sin recordar el lugar fundamental que ocupa la educación y, con ello, los maestros, para la disminución de las exclusiones, la desnaturalización de las narrativas que sostienen el poder, el empoderamiento de los sujetos y la construcción de experiencias que transformen sus realidades y las de los sujetos de la educación.

Referencias

- Autes, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 15-53). Gedisa.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la Exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Gedisa.
- Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva Florianópolis*, 25(1), 171-206. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1634/1375>
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*. (50), 86-103 <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/7741>

Celebraciones



Programa Aula Húmeda, 20 años de trayectoria

Los días 28, 29 y 30 de mayo de 2025 el programa Aula Húmeda celebró dos décadas de procesos educativos en el ambiente acuático con diversas actividades académicas en las cuales los encuentros y diálogos fueron protagonistas.

El primer día y en la piscina, las personas con discapacidad y sus cuidadores, educadores en formación y profesores compartieron algunas palabras con los directivos de la universidad, entre ellos el Rector de la UPN, la Decana de la Facultad de Educación, la directora del Departamento de Psicopedagogía y la Coordinadora de la Licenciatura en Educación Especial. La celebración se llevó a cabo en la piscina de la Universidad, mientras se desarrollaban las actividades propias del servicio.

El segundo día los invitados intercambiaron aprendizajes y saberes en dos encuentros: uno, académico, en la plazoleta del edificio P, donde se plantearon los aspectos conceptuales básicos del Ambiente Pedagógico Complejo y los objetivos del servicio. Esto se hizo en la mañana. Luego, en la tarde, en la Sala Paulo Freire, egresados del programa y docentes que formaron parte de este a través del tiempo contaron sus historias de vida vinculadas con los aprendizajes en Aula Húmeda. Los participantes del semillero de investigación socializaron los avances

de sus procesos y propuestas en el encuentro de la mañana, así como llevaron a cabo registros de lo que se señaló en cada momento.



El tercer día se desarrolló un círculo de la palabra con los “Expertos por Experiencia”, es decir, cuidadores y participantes, quienes compartieron los saberes producto de la elaboración de las vivencias con la discapacidad. A partir de la socialización de estas comprensiones, se ampliaron los conocimientos y vínculos entre la comunidad del servicio. Para el cierre, se presentaron el grupo de tamboras de la UPN y un cantante invitado. Se hizo un encuentro-taller con los instrumentos y asistentes, seguido de un cierre recordando lo trabajado juntos y proyectando el futuro.

Desde el Magazín Lee la LEE felicitamos por todos los logros formativos e investigativos al profesor Eduardo Enrique Delgado Polo, así como a todos los educadores en formación, monitores, participantes en el semillero, egresados y a los expertos por experiencia participantes del programa Aula Húmeda en estos 20 años.

Invitamos a conocer la producción del programa Aula Húmeda en el minisitio de la Universidad: <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/aula-humeda/>

Celebraciones

Encuentro de egresados de la Licenciatura en Educación Especial, UPN 2025-1



El 8 de mayo de 2025 se llevó a cabo el encuentro de egresadas y egresados de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN: Actuaciones profesionales diversas del EE. El evento fue realizado en la sala Paulo Freire de la Universidad Pedagógica Nacional, y organizado por las profesoras Alexandra Cruz Prieto y María Angélica Bermúdez.

Luego del saludo de la coordinadora de la Licenciatura, profesora Carolina Hernández, la actividad central fue el panel que versó sobre cuatro diferentes actuaciones profesionales.

Marcela Barajas Cotacio nos contó acerca de sus primeras experiencias, de vida y como profesional, en una escuela rural y posteriormente en la estrategia *entre pares* en la Secretaría Distrital de Integración Social. Planteó aspectos fundamentales vividos, como las articulaciones intersectoriales, el conocimiento de normativas, el entendimiento de procesos para gestionar y, en conjunto, lo que le ha sido útil para acompañar a las familias y cuidadores de personas con discapacidad.

Además, desde el cuestionamiento *¿Qué hago aquí?* compartió ideas sobre el rol de los educadores especiales ante condiciones culturales, rasgos de vulnerabilidad, violencias y otras que se encuentran en el territorio nacional. También destacó un rasgo común entre educadores especiales: siempre tienen presente lo humano.

Neyla Elisa Ubaque Fernández narró su participación en la Secretaría Distrital de la Mujer, lugar desde el cual acompaña el empoderamiento como sujetos de derechos con las mujeres y otros sujetos que hacen parte de esta Secretaría. En este escenario, los roles del educador especial son variados y cada uno con diferentes retos en medio de elementos, como estrategias con diferentes poblaciones, inclusión en los procesos de acuerdo con las condiciones sociales, barreras actitudinales de la sociedad, entre otros. Por otro lado, hay roles que se están construyendo, como los relacionados con el apoyo a la supervisión, cursos de formación a mujeres, ser metodóloga, ser parte del sistema de cuidado, trabajo en la relación etnias-discapacidad, entre otros.

Yessica Paola Peña Maldonado expuso su recorrido profesional y enfatizó en el cargo de gestión de política pública que desempeña actualmente como coordinadora pedagógica de educación inclusiva en la Secretaría de Educación del Putumayo. En este sentido, expresó que la cultura

incide en los procesos de abordaje pedagógico y en la solución de problemas, en donde el Educador Especial tiene una correspondencia tanto teórica como práctica.

Para finalizar, Andrea Yolanda Lozano Vergara compartió tensiones en sus primeras experiencias ante desigualdades y discriminaciones con algunos estudiantes en un aula de la básica primaria, sus aprendizajes, retos y sus vivencias actuales como mediadora pedagógica de la Secretaría de Educación de Bogotá. Allí la reflexión se centró en la solución de problemas de los Educadores Especiales, en una actuación profesional que se dinamiza, transforma, que se singulariza, dado que todas las experiencias son únicas y se resuelven de manera distintas.

A este evento fue invitado el Magazín Lee la LEE. Su equipo presentó algunos hitos relevantes desde sus inicios en el año 2018, como se muestra en la imagen adjunta. Igualmente, relevó logros significativos, por ejemplo, la participación como autores de aproximadamente 100 estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial y de otras licenciaturas de la UPN, la publicación de más de 70 artículos en sus 15 números publicados, la inclusión de artículos en los programas analíticos de asignaturas y la publicación de 8 obras de artistas invitados. El Magazín invitó a los y las egresadas a escribir sus experiencias y reflexiones.



Fuente: elaboración del Magazín Lee la LEE.