

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

N° 18 - Segundo semestre 2026 - ISSN: 2745-0716
Licenciatura en Educación Especial

Magazín leelalee

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rector
Helberth Augusto Choachí González

Vicerrector Académico
Víctor Espinosa Galán

Decana, Facultad de Educación
Sonia Mireya Torres Rincón

Directora del Departamento de Pedagogías de las Diferencias y Educación en los Territorios
Gabriela Alfonso Novoa

Coordinadora Licenciatura en Educación Especial
Carolina Hernández Valbuena

Editora
Carolina Soler Martín
Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN

Comité editorial y científico
Alexandra Cruz Prieto
María Angélica Bermúdez Salinas
Gabriel Antonio Lara Guzmán
Docentes de la Licenciatura en Educación Especial

Verónica Andrea Ochoa Murillo
Egresada de la Licenciatura en Educación Especial

Tania Valentina Moncada Cubillos
Estudiante de Licenciatura en Educación Especial-UPN

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 18, segundo semestre 2026
ISSN: 2745-0716

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

Periodicidad: semestral

Formato: digital

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

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

Preparación editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora
Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas
Mariel Loaiza Villalba
Isabella Rendón Barros

Corrección de estilo
Yaneth Lizarazo

Diagramación
Fredy Johan Espitia B.

Correspondencia
Calle 72 No. 11-86 C 221
(57) 601 916 9999 - (57) 601 594 1894 Ext 347
Bogotá, Colombia
Correo electrónico: magazin_leelalee@pedagogica.edu.co

leelalee

índice

6 Presentación de las obras

13 Editorial

15 Carta a la educación especial:
Una narración en tránsito

19 Prácticas pedagógicas inclusivas:
Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje

22 Cosas de profes: El diálogo, el saber
pedagógico y la experiencia viva

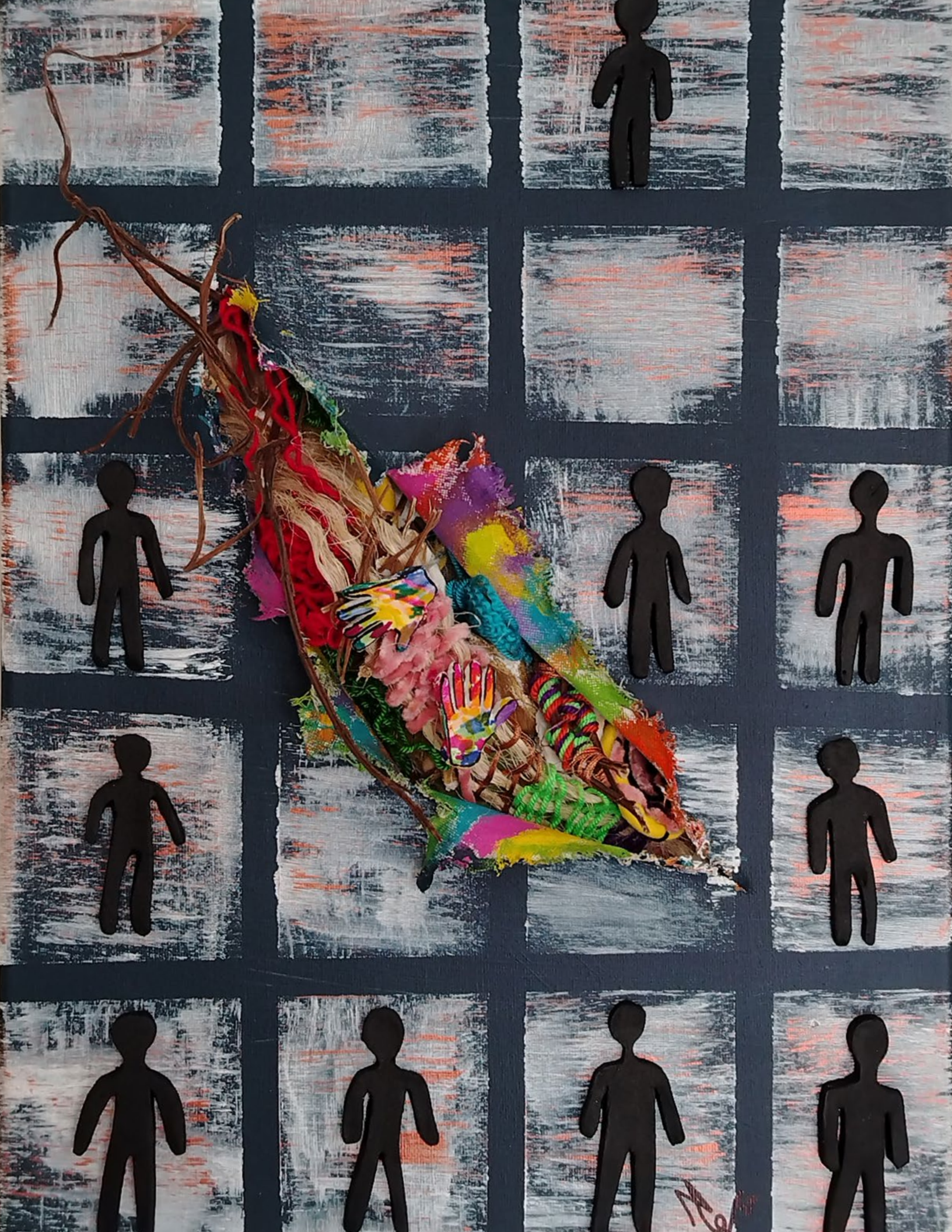
27 Alianzas entre familia y escuela, combatir el
capacitismo desde una mirada sentipensante

30 Resignificación de las concepciones
e imaginarios sociales sobre
los educadores especiales

34 Literatura como mediadora de la
comunicación efectiva en las familias.
Reflexiones desde la educación especial

38 ¿Inclusión o eufemismo? El poder invisible de las palabras en la educación especial

42 Un camino por construir en la ruralidad: entre retos y esperanzas



presentación de las obras

6

Fisura

Angélica García Salazar[1]

Técnica: Mixta. Acrílico sobre lienzo rasgado, arcilla, hilos y ramas.

Dimensiones: 30 cm x 41 cm

Año: 2026-1

Contexto: Trabajo artístico desarrollado para la materia de Constitución de Sujetos II, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo artístico nació en la materia de Constitución de Sujetos II. La propuesta de la profesora nos daba total libertad para elegir una problemática actual y aplicar los conceptos vistos en clase a través de diferentes formatos; en mi caso, decidí que la mejor manera de expresarlo era a través del arte.

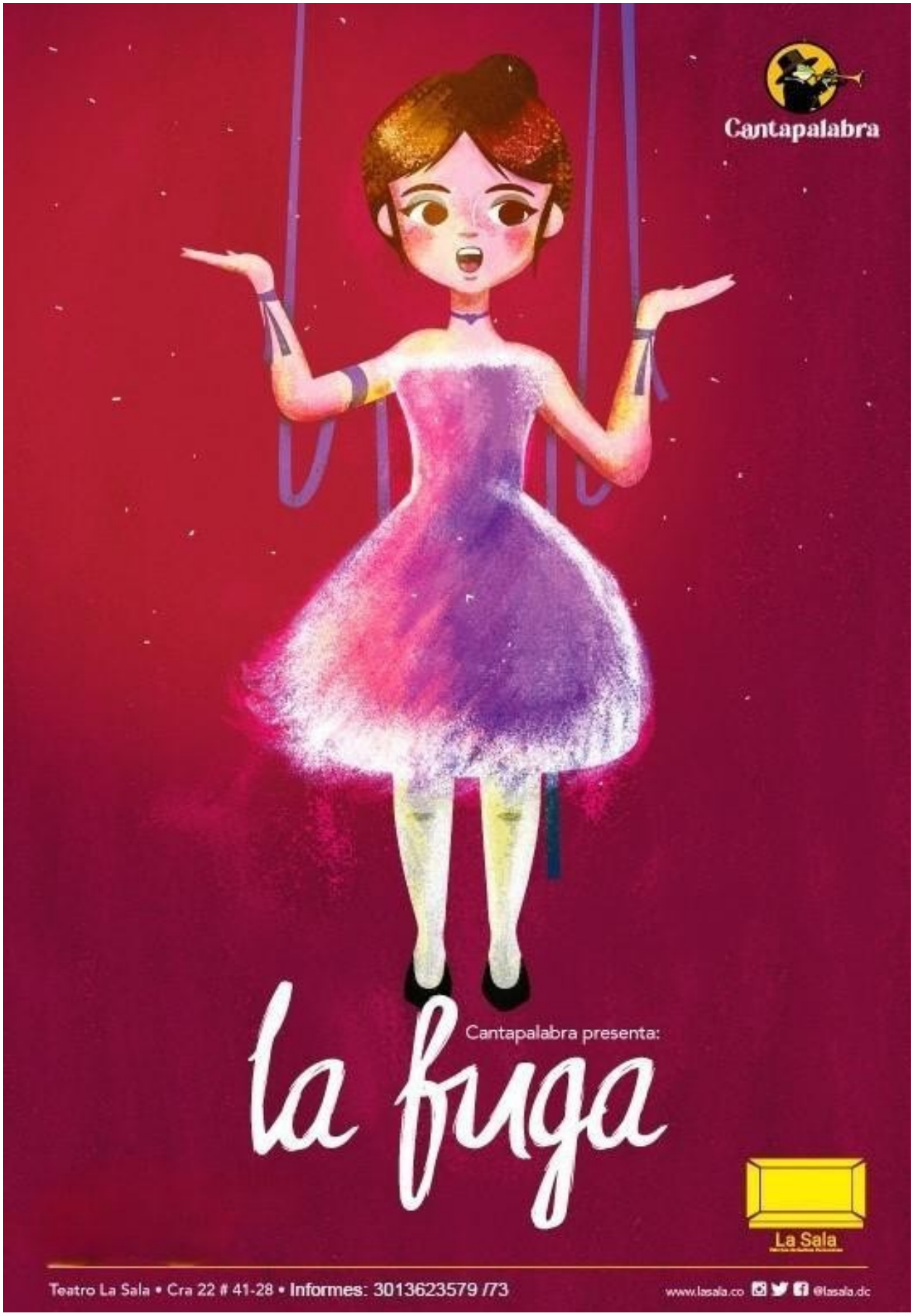
El objetivo principal de ***Fisura*** es reflexionar de manera visual sobre una pregunta central: ¿Es posible constituirse como sujeto sin que un sistema nos diga quiénes debemos ser? La obra busca mostrar esa pelea constante entre lo que la sociedad nos impone y nuestro

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

esfuerzo consciente por construir una identidad propia una vez que nos damos cuenta de cómo funciona el entorno.

Para lograrlo, la obra juega con un contraste muy claro. La parte exterior del lienzo representa la masa social homogénea, llena de estigmas y mandatos que nos manipulan a través del miedo a estar solos o a no encajar. Para explicar este punto, la obra se apoya en Paola Rebughini, quien plantea que nacemos en un estado de sujeción, atrapados en moldes institucionales, pero que el ser humano es capaz de activar su subjetivación; es decir, usar el pensamiento crítico para mirar ese molde desde afuera y construir su propia subjetividad. Esa ruptura consciente es la que represento físicamente mediante la rasgadura del cuadro. Al romper esta superficie gris, se devela un interior completamente diferente, de carácter orgánico, donde la greda, las ramas y el entramado de hilos de colores simbolizan el tejido social, la memoria y el cuidado mutuo. Esta dimensión colectiva se basa en el sociólogo colombiano Diego Hernán Arias Gómez, quien analiza cómo las crisis económicas y las dinámicas de las nuevas generaciones en nuestro contexto nos exigen crear *sujetos colectivos,* demostrando que frente a un sistema que tiende a aislarnos e hipercompetir, apoyarnos en la familia y la comunidad es lo que realmente nos salva, nos protege y nos constituye.

En conclusión, ***Fisura*** quiere dejar claro, tanto desde el arte como desde la teoría trabajada en el semestre, que aunque el sistema existe y nos sostiene (como el bastidor de la obra), la verdadera identidad nace en la capacidad crítica de romper el mandato para hacer escuchar nuestra propia voz.


Cantapalabra
Cantapalabra presenta:
la fuga
La Sala
Teatro La Sala • Cra 22 # 41-28 • Informes: 3013623579 /73
www.lasala.co @lasala.dc

9



En una juguetería aparentemente común, dos vendedores comienzan a vivir una serie de misteriosos acontecimientos que ponen de cabeza el negocio. Cada vez que se ausentan, los juguetes cobran vida, desordenan el lugar, provocan divertidos enredos y amenazan con poner en riesgo las ventas.

Mientras los vendedores intentan descubrir el origen de estos acontecimientos y buscan diferentes estrategias para controlar la situación, los juguetes se organizan en secreto para llevar a cabo un audaz plan que les permita escapar de la tienda y alcanzar su libertad.

Entre situaciones inesperadas, momentos de humor y múltiples sorpresas, esta obra invita al público a acompañar a un grupo de ingeniosos juguetes que demostrarán cómo el trabajo en equipo, la creatividad y la recursividad pueden convertirse en las claves para ejecutar un inolvidable “Plan de Fuga”.

El grupo

Cantapalabra es un proyecto pedagógico de sensibilización y educación artística inclusiva, creado en enero del 2018 y dirigido a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y síndrome de Down. Su propósito es contribuir a la transformación de imaginarios sociales sobre la discapacidad y promover la participación en escenarios incluyentes que garanticen el ejercicio pleno de los derechos culturales de esta población.



A lo largo de su trayectoria, el proyecto ha desarrollado diversas propuestas artísticas y escénicas que han favorecido la visibilización del talento y las capacidades de sus participantes. Entre ellas se destacan la obra teatral *La Fuga* (2018-2019); el cortometraje *Tiempos de Cuarentena* (2020), ganador de la Beca de Laboratorios de Innovación para Emprendimientos de Economía Naranja por y para personas con discapacidad, del Ministerio de Cultura; y la obra teatral *El traje nuevo del Emperador* (2023-2025), adaptación del cuento de Hans Christian Andersen, la cual ha realizado hasta la fecha 25 funciones y ha participado en el XIX Festival Internacional de Teatro Universitario (Manizales, noviembre del 2024). Esta puesta en escena fue ganadora de la Beca Bogotá Diversa dirigida a los sectores sociales 2025, otorgada por Idartes, y ha hecho parte de la iniciativa Alas a la Sala - Ruta por la memoria (2026).

En mayo del 2026, el grupo retoma la puesta en escena de *La Fuga* con un nuevo elenco de actores y una dramaturgia renovada, reafirmando su compromiso con la creación artística inclusiva y la generación de espacios de participación cultural para las personas con discapacidad.

Estas producciones se han caracterizado por su calidad artística, estética y escénica, que han logrado una amplia aceptación por parte del público y se han consolidado como experiencias significativas de creación, participación cultural e inclusión social.





Actores

Marioneta: Violeta Valcárcel Castro
Luchador de sumo: Edwin Ocoro Páez
Gato: David Lambraño Muñoz
Vaquero: Andrés Felipe Plata
Muñeca de trapo: Laura Lizeth Garzón
Tamborilera: Johanna Marcela González
Soldado: Nicolás Steven González
Robot: Maria Bernarda Miranda
Muñeca rota: Valentina Perdomo Navarrete
Vendedor: Diego Alejandro Aguirre
Vendedora: Daniela Pulido Vargas
Abuelo: Camilo Andrés Gaspar

Equipo creativo y técnico

Técnico de sonido: Juan David Herrera
Diseño de luces: David Londoño
Asistente de dirección: Daniela Garibello
Dirección: Juliana Herrera

Agradecimientos al maestro Julio Ferro - Teatro La Sala – Fábrica de hechos culturales.

Directora

Juliana Herrera es Licenciada en Educación Especial por la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Musicoterapia por la Universidad Nacional de Colombia y artista escénica. Su trayectoria profesional se ha caracterizado por el interés en la relación entre las artes y la educación, así como por el diseño e implementación de propuestas pedagógicas y artísticas orientadas al reconocimiento de la diversidad.

Su experiencia laboral se ha centrado en la investigación, exploración y creación de estrategias basadas en los lenguajes artísticos para el fortalecimiento del potencial creativo, la identificación de habilidades y la promoción de diversas formas de expresión, comunicación y participación de las personas con discapacidad. Asimismo, ha desarrollado procesos orientados a favorecer el acceso

y ejercicio de los derechos culturales, impulsando escenarios artísticos inclusivos que contribuyan a la transformación de imaginarios sociales sobre la discapacidad.

Redes sociales

Instagram: https://www.instagram.com/cantapalabra_/

Facebook: https://www.facebook.com/proyectocantapalabra

YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCTaHJf5tcdfBznELOhJGhVg/featured



Leer y escribir para comprender, para construir, para transformar

Gabriel Antonio Lara Guzmán[1]

Una mirada que transforma

Como equipo editorial, es motivo de gran satisfacción presentar la versión número 18 del Magazín Lee la LEE, en el marco de la Licenciatura en Educación Especial. Este representa el esfuerzo y la disciplina de quienes hacen parte del equipo, pero también, y de manera fundamental, de los profesores investigadores del programa, los estudiantes y egresados, así como de otros quienes generosamente han contribuido de significativa manera, a través de sus escritos, a llegar a este momento que el Magazín hoy celebra.

El Magazín es un espacio de carácter académico que nace del deseo de reconocer, visibilizar y valorar las construcciones de saber en torno al campo de la educación especial que, desde diversos

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

escenarios, se han venido desarrollando. Así, los espacios académicos, las experiencias de práctica, los resultados de investigación de nuestros estudiantes, egresados y profesores, así como las experiencias de otros actores, se constituyen en la materia prima de esta publicación, pensada para la comunidad educativa en general.

La apuesta del Magazín, a través de estos números, es la de reconocer las infinitas posibilidades y los grandes retos de la educación especial. Es hablar de la educación en el entramado de la diversidad y diferencias humanas, de las historias de los sujetos de la educación y de posibilidades de desarrollo y aprendizaje desde el encuentro intersubjetivo. Lo anterior convoca a múltiples y complejas reflexiones ante los desafíos que implica formar educadores para el trabajo pedagógico en las realidades actuales. Por ello, desde aquí, se apuesta por la consolidación, a través de los procesos de escritura y publicación, de una cultura que reconozca, comprenda, genere y comparta transformaciones en los procesos pedagógicos y educativos.

En las páginas de este Magazín nos acercamos a múltiples aristas que intervienen en los procesos pedagógicos en donde la educación especial tiene agencia. Nos interesa visibilizar lo que se hace en los distintos escenarios educativos; lo que ocurre en las aulas, en otras instituciones, con familias y comunidad, lo que pasa y se construye desde los proyectos de investigación que dialogan desde y con la educación especial. Nos interesa, en fin, destacar las experiencias construidas en los procesos de formación y los saberes construidos.

Como equipo editorial, también reconocemos que aún existen importantes retos cuando nos proponemos aportar a los procesos de formación de educadores especiales para la consolidación de sociedades mucho más equitativas y justas. Es precisamente en este escenario donde el Magazín juega un papel importante, pues pone a disposición de los interesados debates que contribuyen a estos procesos de formación. Gratamente hemos notado que los artículos del Magazín se han constituido en materiales bibliográficos utilizados en distintos espacios académicos de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional y que son considerados insumos para la comprensión y el debate alrededor de diversos temas educativos. Seguiremos el trabajo para ampliar la consulta de lo publicado más allá del alma mater.

Invitamos a nuestros lectores a recorrer este Magazín con una mirada abierta y sensible. Esperamos que cada artículo, experiencia y reflexión aquí compartida contribuya a debatir ideas, inspirar nuevas prácticas y fortalecer nuestro compromiso con una educación en la que nadie quede al margen. Consideramos este número 18 como un paso a la mayoría de edad, lo cual exige una mayor responsabilidad para permanecer atentos a los debates educativos actuales y aportar a la formación de educadores desde las relaciones con la lectura y la escritura.

De igual forma, como equipo editorial, asumimos este proyecto con la convicción de que cada historia merece ser escuchada, cada capacidad merece ser reconocida y cada estudiante merece una educación que crea en sus posibilidades.

Bienvenidos a este espacio. Bienvenidos a una conversación que, esperamos, nos ayude a seguir transformando nuestra manera de educar y de mirar a los "otros" con la convicción de transitar hacia una educación que piense el "nos-otros".

15

Carta a la educación especial: Una narración en tránsito

Sara Sofía Rodríguez García[1]

> Yo aprendí a hacer mi mente más grande, como el universo es grande, así que ahora hay espacio para las contradicciones.
> **Maxine Hong Kingston**

Esta idea de Maxine Hong me acompaña cuando pienso en la educación especial, una presencia que se ha transformado conmigo y que contiene en sí misma tensiones, certezas momentáneas y preguntas abiertas.

Este texto pretende explorar la educación especial en y desde mi vida, a través de un esfuerzo por personificarla, otorgándole "personalidad", "acciones", "cualidades", entre otras, y narrar las interacciones que he tenido con ella a lo largo de los años: cómo la he visto, la he entendido y la he cuestionado con el tiempo. Por ello, el texto que se expone a continuación esboza una carta a la educación especial.

1 Estudiante de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. ssrodriguezg@upn.edu.co

Querida Educación especial:

Llegaste a mi vida muy temprano, aunque en realidad no sabía bien qué o quién eras. Simplemente estabas allí, transitando entre lo que para mí en esos tiempos parecían juguetes y momentos divertidos: puntitos que sobresalían del papel formando hileras de textura indescifrables, movimientos de manos que parecían un juego de mímica plasmando un mundo invisible en el espacio, niños que no podían hablar pero que con sus risas, llantos y abrazos decían más que muchas palabras juntas. Estuviste allí como una compañera aún semi desconocida, creciendo a la par conmigo. Con el tiempo, las decisiones que tomé me acercaron cada vez más a ti y, sin planearlo, fuimos cambiando juntas, mutando y reconociéndonos en el mundo. Ahora estamos aquí, diferentes, expandidas, pero sobre todo atravesadas por preguntas. Caminamos juntas con búsquedas y luchas que aún no concluyen.

Con el paso de los años dejaste de ser una presencia lejana y te volviste más clara.

Deja que te cuente cómo llegamos aquí. Esta historia personal puede remontarse a la década de los 2000, cuando los primeros pasos aparecían, jugar era la prioridad y comenzaba a explorar el mundo. Como parte de ese mundo, y gracias a mi hermana —que en ese momento estudiaba educación especial—, empezaron a hacerse presentes unas hojas particulares, más gruesas que la mayoría. Pero no venían solas: estaban acompañadas por una regleta y un punzón. Poco a poco, también se incorporaron formas divertidas de unir letras con movimientos que mis manos podían crear y, con los años, esas formas se multiplicaron para representar, además de letras, números, palabras e ideas complejas. Otros libros, juegos y carteleras fueron apareciendo ante mi mirada, por lo que, para ese momento y de forma inconsciente, empecé a entenderte relacionada con ciertos materiales, con formas alternativas de navegar el mundo.

Recuerdo particularmente ir caminando por la calle con mi hermana y observar a un niño tratando de ponerse unas gafas con una sola mano. Ella dijo con seguridad: "ese niño tiene tres años". Sentí sorpresa. Este es un momento clave de nuestra relación, pues allí empezaste a adquirir nuevas cualidades en mi imaginación. Ante mi mente infantil y creativa pareciste un super poder y te empezaste a constituir como una sabedora de lo que hoy puedo ya nombrar como "desarrollo humano".

Más adelante, a los 16 años, la lengua de señas se expandió para mí, y con ella historia, comunidad, identidad y cultura. Este periodo coincidió con el momento de decidir mi carrera. Desde el amor que me surgió por esa lengua, pensé que quería algo relacionado con ella. Así que te elegí, querida Educación especial, como mi camino profesional. Nuestra relación se hizo formal, académica. Empecé a saber de tu pasado, de "todo un conjunto de instituciones, discursos, prácticas, sujetos e instrumentos o técnicas que se incorporan al saber pedagógico" (Yarza, 2005, p. 284); asomó así un poco de tu personalidad reservada a causa del lugar que tenía la sociedad para las personas con las que trabajabas y derivada de "ciertas experiencias vividas por las personas con discapacidad, que han pasado por la persecución, el menosprecio, la caridad, la integración supeditada a la recuperación, y finalmente la inclusión" (Palacios, 2008, p. 29). Siendo así, cuidadora, servicial, atenta ante unas necesidades de las que la mayor parte de la sociedad no se preocupaba, imaginativa ante demandas que se salían de la norma: "métodos, procedimientos y materiales pedagógicos que [te] conferían especificidad y [te] diferenciaban de las corrientes pedagógicas clásicas" (Yarza, 2005, p. 288). También valiente, apasionada, analítica y cada vez más crítica a causa de tu naturaleza.

Sin embargo, con el paso del tiempo, las leyes y discursos parecían desdibujarte. Hablar de ti se volvió más complejo. Si bien, la Ley 115 de 1994[2] te nombró como modalidad, con la llegada del enfoque inclusivo pareció que ya no tenías un lugar claro. "Las personas con discapacidad pueden optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 15). Y aunque esto resultaba un poco contraproducente, estabas allí presente respaldada en una carrera profesional con tu nombre —Licenciatura en Educación Especial—, extendida a múltiples universidades del país. Con ello se evidencia que no desapareciste, sino que te transformaste.

No obstante, desde la Universidad Pedagógica Nacional —y específicamente en la malla curricular del 2017, a la cual me inscribí—, el ambiente disciplinar tenía, y aún tiene, una sólida apuesta alrededor de las subjetividades, los contextos y la educación de personas con discapacidad o talentos excepcionales muy en conexión con el modelo biopsicosocial bajo el que la discapacidad se conceptualiza recientemente (MEN, 2017), lo cual seguía representando pistas de quién eres y las cualidades que te conforman.

Esto refleja que históricamente ha existido una marcada tendencia a relacionarte de forma directa y exclusiva con personas con discapacidad, en línea con las formas sociales de entenderla. Por ejemplo, la discapacidad entendida como una condición personal pero, además, como el resultado de la interacción entre las características de un sujeto y las barreras del entorno social, cultural y físico (United Nations, 2006). En este sentido, has estado haciéndote a un lugar, pues la exclusividad de tu campo en relación con la persona o la institución de educación especial se "rompía" permitiendo una expansión en el entorno social que implica trabajo con familias, con otros profesionales, así como en lugares fuera de la institución especializada; es el caso de empresas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, espacios culturales, de ocio y recreación, deportivos, científicos, entre muchos otros. Personas, lugares y acciones que además parecen ser respaldadas desde las mismas prácticas de los egresados y dentro de la formación de educadores especiales, demostrando el tránsito por diferentes escenarios en los que trabajas tú, Educación especial, con fines variados, curriculares o no… como oportunidades que surgen "en la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social y económico" (Nussbaum, 2012, citada por Jiménez, 2024, p. 58).

Con todo ello, no voy a mentirte, sigues, y creo que seguirás, siendo un tema de disputa. Construir tu identidad —como la de cualquiera— seguirá siendo una labor continua. Tu historia conmigo es apenas una entre muchas posibles. Espero continúes abierta y dispuesta a conocer tus matices y que estos estén alimentados de las historias de otras personas contigo. Mientras tanto, y aunque a veces haya más preguntas que respuestas, acepto que "no sabemos muchas cosas, no sabemos todo el tiempo y es importantísimo poder habitar ese lugar de no saber" (Untoiglich y Szyber, 2020, p. 213).

Aquí me despido, Educación especial, con la esperanza de que podamos seguir aprendiendo a escucharnos. Que cada experiencia nos permita revisar lo que somos, hacemos y cómo lo hacemos.

Seguiremos creando nuestra narración en tránsito.

Un abrazo para ti.

Y a ti, querido lector, te invito a pensar: si la educación especial fuera una persona, ¿Qué rostro tendría para ti? ¿Qué rasgos tendría? ¿Sería alguien que acompaña en silencio o tal vez alguien que irrumpe para señalar lo que parecía invisible?

2 La Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación en su título III enuncia las modalidades de atención educativa a poblaciones. El capítulo 1 (artículos 46 al 49) puntualiza la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales.

Te invito a narrarla con tus palabras:

¿Cómo se mueve?, ¿qué calla?, ¿qué o a quién mira?, ¿qué o a quién escucha?, ¿qué o a quién defiende?, ¿a quién incomoda?, ¿desde dónde la conociste?, ¿qué te enseña o qué te quita? Y ¿qué te gustaría que siguiera siendo?

Tal vez, en ese ejercicio, descubramos que la educación especial no es una sola. Que cambia con el tiempo, con los territorios, con las luchas y con las biografías con las que se relaciona.

Te invito entonces a escribirla.

A sentirla.

A interrogarla.

A recrearla.

Porque la educación especial, igual que las personas, se transforma cuando es mirada, nombrada y contada.

Referencias

Jiménez, H. (2024). Lazadas en torno a significados de la Educación Especial. En C. Soler (Ed.), *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales* (pp. 37-66). Aula de Humanidades.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. N.º 41.214.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360293_foto_portada.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Programa Nacional de Discapacidad (Pronadis) – Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay. https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Untoiglich, G. y Szyber, G. (2020). Conversaciones desobedientes acerca de los desafíos de la inclusión. En G. Untoiglich y G. Szyber (Comps.), *Las promesas incumplidas en la inclusión* (pp. 205-224). Noveduc.

Yarza de los Ríos, A. (2005). Travesías: Apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, *26*(76), 281-305.

19

Prácticas pedagógicas inclusivas: Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje

Frannie Godoy[1]

Este artículo analiza cómo las prácticas pedagógicas actúan como facilitadores de la participación plena. En este sentido, se propone una reflexión profunda sobre la transformación del "qué" (los contenidos y su pertinencia) y del "cómo" (las mediaciones y estrategias), buscando que el acto educativo, además de cumplir una norma, encarne los valores de respeto, equidad y justicia social que fundamentan la educación inclusiva.

Introducción

La educación inclusiva trasciende la simple presencia de estudiantes diversos en un espacio común; representa un imperativo ético y pedagógico que desafía las estructuras más arraigadas del sistema escolar tradicional y, al mismo tiempo, una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas docentes en experiencias que reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes. En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 ha marcado una ruta clara, definiendo la inclusión como un

1 Egresada de la Licenciatura en Educación Especial – Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). fgodoym@upn.edu.co

proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Sin embargo, el verdadero desafío no reside en la comprensión de la norma, sino en la *metamorfosis de la práctica cotidiana*: transitar de una enseñanza homogénea hacia una práctica pedagógica que celebre la alteridad como una oportunidad de aprendizaje y no como un obstáculo.

Desde la modalidad de experiencias significativas en el ámbito profesional, y a partir de mi labor como mediadora pedagógica en colegios distritales de Bogotá, este artículo reflexiona sobre la mejora de las prácticas inclusivas en el aula, centralizando la mirada en el "qué" y el "cómo" se enseña y se aprende. De acuerdo con Arias (2020), las prácticas pedagógicas inclusivas se definen como aquellas estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que el docente implementa con el propósito de garantizar el aprendizaje, la interacción y la participación de todos sus estudiantes. En este sentido, la flexibilización curricular, la mediación pedagógica y la diversificación de estrategias de enseñanza no son acciones accesorias, sino principios estructurales que orientan la planificación, la evaluación y la relación pedagógica. Esta implementación exige precisar el "qué" se enseña (revisando la relevancia y pertinencia de los contenidos) y el "cómo" se enseña (transformando la mediación para que el aprendizaje sea accesible a todos).

Bajo esta perspectiva, la relación pedagógica deja de ser un canal unidireccional de transmisión de información para convertirse en un ecosistema de reconocimiento mutuo, donde el vínculo entre docente y estudiante con discapacidad actúa como el principal facilitador del aprendizaje. Por tanto, no se puede hablar de una verdadera inclusión si la praxis cotidiana sigue anclada en la búsqueda de la homogeneidad o en una mirada asistencialista que se enfoca únicamente en el "déficit" del estudiante. Por el contrario, este vínculo exige una metamorfosis del rol docente hacia una mediación que valore la alteridad como el motor del conocimiento y le permita despojarse del constructo del "estudiante promedio". La ética de la alteridad de Skliar (2017) se materializa en el *cómo*: una didáctica que no busca "normalizar", sino que utiliza la diferencia como punto de partida para la mediación pedagógica.

En consecuencia, la empatía, la escucha activa y la alta expectativa sobre las capacidades de cada niño, niña o joven se erigen como herramientas pedagógicas tan potentes como cualquier recurso tecnológico. De este modo, la enseñanza deja de ser una imposición de contenidos para convertirse en un proceso constructivo donde se valida la identidad del otro, garantizando así su derecho fundamental a participar activamente en su propio trayecto formativo.

Para que este reconocimiento trascienda el plano discursivo y se convierta en una realidad tangible dentro del aula, es fundamental el uso de instrumentos derivados del Decreto 1421 de 2017, específicamente el *Plan Individual de Ajustes Razonables* (PIAR). Más allá de un simple requisito administrativo, este debe entenderse como la hoja de ruta que operativiza el *qué* y el *cómo* de la práctica pedagógica al permitir una *valoración individualizada*. Como sostiene Yarza de los Ríos (2020), el PIAR no debe ser visto como un instrumento de "normalización" que busca homogeneizar al estudiante, sino como una herramienta de pedagogía crítica que permite al maestro colombiano reconocer la diversidad política y social de sus estudiantes, redefiniendo el *qué* enseñar al flexibilizar y priorizar contenidos que tengan sentido social para el sujeto. Esta mirada crítica se complementa con lo que Anijovich y Cappelletti (2017) denominan la "evaluación como oportunidad", donde el *cómo* deja de ser un acto de medición estandarizada para transformarse en un proceso dinámico que reconoce las capacidades, los ritmos y los estilos de aprendizaje de cada sujeto. Así, el PIAR se convierte en el escenario en el que se garantiza que la

evaluación sea un puente hacia el progreso y no una barrera para la permanencia escolar.

Estas herramientas, lejos de ser simples requisitos, fortalecen la comprensión de la diversidad como un valor del sistema e invitan a una reflexión crítica sobre cómo dicha diversidad se manifiesta en la singularidad de cada estudiante, transformando profundamente el qué y el cómo se enseña. El *qué* debe responder a una concepción de conocimiento situado, en el cual los contenidos se articulen con la vida y los contextos de los estudiantes para otorgar un sentido social al aprendizaje. Por su parte, el *cómo* requiere enfoques metodológicos que favorezcan la construcción colectiva, permitiendo que los estudiantes aprendan con y de los otros mientras desarrollan habilidades socioemocionales que fortalecen la convivencia. Esta práctica inclusiva se robustece cuando el aula se convierte en un espacio de diálogo que permite que cada voz tenga valor. Como señala Freire (1997), enseñar exige comprender que la educación es un acto político y ético, dentro del cual el amor y la confianza en el otro son pilares fundamentales. De esta manera, mejorar la enseñanza implica transformar las relaciones humanas que la sostienen, entendiendo que una escuela inclusiva es aquella que construye comunidad y celebra la diferencia (entendida como la singularidad de cada sujeto) como una oportunidad y no como un obstáculo.

En definitiva, la consolidación de estas prácticas no recae exclusivamente en la voluntad aislada del docente o en la rigurosidad de un documento técnico. La verdadera transformación pedagógica ocurre cuando la inclusión se asume como un compromiso sistémico que convoca a todos los actores del ecosistema escolar: estudiantes, docentes y directivos deben converger en un esfuerzo de corresponsabilidad. Solo cuando el PIAR y la flexibilización dejan de ser tareas de un "especialista" para convertirse en el lenguaje común de una institución, la educación trasciende el aula. El reto final consiste en seguir fortaleciendo una cultura escolar cimentada en el respeto y la justicia, que se conciba la escuela como un tejido de identidades singulares, donde la diferencia sea un punto de encuentro y no de exclusión, permitiendo así que cada estudiante, sin excepción, sea el protagonista de su propio camino formativo.

Referencias

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Arias, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa [Collaborative work and co-teaching: an approach to educational inclusion]. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, *5*, 1-14.

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía técnica para la implementación del Decreto 1421 de 2017: Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc Libros.

Yarza de los Ríos, A. (2020). Relatos, visiones y entramados sobre "discapacidad" desde dos mundos indígenas en Colombia. *Nómadas*, (52), 81–95.

22

Cosas de profes: El diálogo, el saber pedagógico y la experiencia viva

María Angélica Bermúdez Salinas[1]

Lo que comenzó como un interés personal por narrar las experiencias del aula se fue transformando, poco a poco, en una comunidad viva donde cada episodio suma voces. En ese tránsito, el pódcast se configura como un espacio de encuentro que convierte la conversación y el relato en protagonistas.

Así nació *Cosas de profes Pódcast,* de conversaciones entre colegas, charlas cotidianas que transitan entre risas, tensiones, preguntas y verdades incómodas sobre la escuela, la enseñanza, la política educativa, el lineamiento, los roles que cumplimos los maestros y la vida misma. De inquietudes —más que de certezas— surge este proyecto: ¿qué significa hoy enseñar?, ¿qué implica seguir creyendo en la educación?, ¿qué historias habitan la escuela?, ¿por qué y para qué formarse como maestro en la sociedad actual?

1 Licenciada en Educación con énfasis en educación especial y Magíster en Educación, UPN, Colombia. Diplomada en Pedagogías de las diferencias, Flacso, Argentina. Docente de las Licenciaturas en Educación Especial y en Educación Básica Primaria, UPN, Colombia. Creadora y anfitriona de Cosas de Profes Pódcast. mabermudezs@upn.edu.co

El primer episodio se publicó el 25 de marzo del 2023. Comenzamos —éramos dos profes— con una frecuencia semanal, presentándonos con "Quiénes somos", otro llamado "Dos caras de la misma moneda" y, posteriormente, empezamos a entrevistar a profes. Nuestro eslogan era: "Se acabó el recreo".



A finales del 2023, luego de un cambio en el que uno de los profes se retira del proyecto, se empieza a consolidar como un espacio de divulgación pedagógica ahora a cargo de una sola persona y todo el proceso creativo se transforma. Desde entonces, la apuesta ha sido narrar, pensar y dar voz a las experiencias de maestras y maestros de distintos territorios, ampliando cada vez más su alcance y tejiendo una comunidad en torno a la conversación pedagógica. En ese camino, el pódcast se ha ido configurando como un espacio de encuentro donde el relato y el diálogo funcionan como estrategias pedagógicas que articulan saberes, promueven la reflexión crítica y reconocen la voz docente como fundamental en la construcción de la memoria pedagógica viva. Esta apuesta dialoga con la importancia que Herrera y Bayona (2018) atribuyen a las historias de vida como posibilidad para recuperar las voces y experiencias que configuran la memoria educativa.

La tarea no ha sido nada sencilla. Tener una idea potente es, quizás, la parte más fácil; la tarea pedagógica se complejiza cuando se trata de trazar un camino, de construir un paso a paso que sostenga esa intención inicial.

Uno de los primeros retos fue darle un nombre, darle una identidad. "Cosas de Profes" porque hay temas, conversaciones, diálogos y palabras que los docentes solemos transitar por el hecho mismo de estar en el campo de la pedagogía y la educación, en el aula y en la experiencia cotidiana con estudiantes y colegas.

Por otro lado, una pregunta constante es ¿cómo se produce un pódcast? La producción de este proyecto se lleva a cabo de la siguiente manera: se publican episodios los domingos cada quince días a través de distintas plataformas digitales y se divulga por redes sociales. La creación también tiene una dinámica particular: por lo general, los episodios se graban durante las vacaciones de mitad y fin de año y se publican en los uno o dos meses siguientes (todo depende de las fechas de grabación); previo a cada grabación, se realiza un encuentro virtual con las y los invitados, para definir algunas preguntas guía que orientan la conversación que posteriormente se comparte con el público.

Al momento de grabar, se dan recomendaciones generales a las maestras y maestros que participan: hablar de manera clara, respirar entre largas ideas, tener sus propios apuntes y permitirse el errar. Esto nos deja preservar la autenticidad de una conversación común y cotidiana.

A finales de mayo del 2023, grabamos un episodio en el que dialogamos sobre la enseñanza del español como segunda lengua para comunidades indígenas del Cauca, una experiencia en educación intercultural, primera infancia y formación. En este episodio, que recordamos con especial cariño, hablamos sobre el proyecto "Hilando el camino" junto a la invitada, la profe Paola Díaz.

Con el tiempo, llegaron episodios con mucha resonancia en nuestros oyentes, como: "Maternando y paternando el autismo", con la profe Carolina Montoya, docente de Educación Infantil de la Universidad Jorge Tadeo; "Entre la antropología y la enseñanza", con el profe Luis Alberto

de la Universidad de Caldas; "Los maestros y su relación con el saber", junto con el profe Javier Agudelo; "Aulas hospitalarias y pedagogías de la hospitalidad", con Camilo Salgado de la Universidad Distrital; o los Especiales con las de especial.

Figura 1.

Temporada 4 – Entre la antropología y la enseñanza



A lo largo de este camino, uno de los referentes e inspiraciones fue Pampedia: la educación como fetiche (2016), y procurando trazar nuestro propio hilo el proyecto se ha centrado en dos propósitos principales:

El primero busca rescatar la memoria pedagógica activa de los y las docentes, es decir, reconocer y sacar a flote las historias de quienes habitan la escuela y que, en muchas ocasiones, quedan silenciadas. A través del relato y las preguntas, se articulan saberes que no están escritos, sino que viven en la memoria y en la práctica cotidiana. Como señala Zuluaga (1996), la pedagogía se constituye entre la memoria y la utopía; en esa tensión, el pódcast se sitúa como una práctica que recoge la experiencia histórica y, al mismo tiempo, abre posibilidades de futuro.

El segundo propósito se orienta hacia la práctica pedagógica. Al abrir un micrófono a los docentes, se visibilizan experiencias que ponen en valor metodologías, apuestas pedagógicas y reflexiones surgidas de contextos diversos. De este modo, se hace eco de la pluralidad de experticias docentes en escenarios urbanos, rurales, zonas de conflicto armado y otros espacios pedagógicos no convencionales. Estas experiencias no solo dan cuenta de lo que ocurre en las escuelas, sino que se constituyen en conocimiento compartido con la capacidad de incidir en la manera en que pensamos y vivimos la educación.

Especial con las de especial: voces de resistencia

En esa misma línea, el pódcast también ha abierto un espacio particular para pensar y hablar de la educación especial. Nació bajo la premisa de querer resaltar, en primera voz, qué hacen (hacemos), en qué se vienen moviendo las maestras y maestros de educación especial y cómo se configura su experiencia alrededor de la educación.

Una pregunta que surge cada vez que una educadora especial nombra su profesión es: ¿Qué es eso de la educación especial? Pareciera que no se conoce del todo el rol, que se diluye, que se reduce o que simplemente se desconoce.

En este especial, profes nos comparten sus experiencias como docentes de apoyo pedagógico, sus saberes y sus reflexiones en torno a la educación especial. Hablamos de los desafíos y tensiones que atraviesan la formación docente en este campo, pero también de los caminos que se abren —y de los que aún falta por recorrer— en materia de inclusión dentro de los espacios escolares.

Porque sí, la educación especial sigue siendo un territorio de amplia disputa, inacabada. Como se conversa en uno de los episodios, la formación de

educadores especiales debe seguir pensándose desde los asuntos filosóficos de la educación. No es solo técnica, no es solo intervención, es también una pregunta por el sentido, por el lugar del otro y por la diferencia.

Hay maestras que han compartido sus experiencias en otros escenarios, como la Secretaría de la Mujer o la docencia universitaria, ampliando el campo y tensionando las formas tradicionales de entender esta labor, pues la educación especial no se dedica única o exclusivamente a la discapacidad. Y es ahí donde se hace mella. En las formas de resistir ante la vida y ante un sistema educativo rígido e inflexible. En marcar la diferencia. Ser resistencia porque se incomoda a las propias ideas preestablecidas que han intentado definir y limitar lo que significa educar y acompañar desde la diferencia (Soler, 2024).

El micrófono abierto

Esta es otra de las secciones del pódcast. Es un espacio que se ha venido gestando como un episodio al final de cada temporada, particularmente en las temporadas 5, 6 y 7. Allí lo que buscamos es abrir el micrófono para que más maestros y maestras puedan ser parte de nuestro pódcast con sus propias voces. La participación se articula a través de preguntas semilla que invitan a los profes a interactuar mediante mensajes de voz cortos (90 segundos) que después se recogen y se editan en un solo episodio.

Algunas preguntas son: ¿Qué significa ser profe hoy? ¿Qué o quién te sostiene cuando todo está patas arriba en el aula? ¿Qué ha cambiado en tu forma de enseñar desde que empezaste? O ¿cómo imaginas la escuela del futuro?

En coherencia con este recorrido, el pódcast ha logrado consolidarse como un proyecto en crecimiento que genera espacios de diálogo más allá de sus propios episodios. Ha tenido alianzas con colectivos y organizaciones, como por ejemplo el Colectivo Dignidad Laboral Docentes de Apoyo Pedagógico DAP y la Comunidad de Práctica Trees de la Universidad de los Andes. Ha sido también invitado a *Master Class* en programas de maestría de la Uniminuto, a clases de pregrado en licenciaturas como Educación Infantil de la Universidad Santo Tomás y Licenciatura en Básica Primaria de la UPN, así como a otros espacios de pódcast como Universidad del Futuro y programas radiales de la Pedagógica Radio e Inci Radio.

Recientemente, participó en el I Congreso Internacional de Educación Comprometida y Crítica en la Universidad de Barcelona con la ponencia *Cosas de profes: el pódcast, rescatando las experiencias y la memoria pedagógica activa*, con lo cual amplió su alcance y su interlocución en distintos escenarios y con diversos agentes educativos. Además, ha empezado un espacio de blog donde se cuenta cómo se construye parte del proceso creativo.



El pódcast mantiene abierta la posibilidad de escuchar, cuestionar, incomodarse y seguir tejiendo la conversación para mantenerla viva. Quienes deseen vincularse pueden hacerlo proponiendo temas, compartiendo experiencias de su propia práctica pedagógica, participando como invitados o enviando mensajes de voz.

Para participar, se puede escribir al correo cosasdeprofes23@gmail.com o enviar un mensaje directo a través de nuestra cuenta de Instagram (@cosasdeprofespodcast). Para conocer más y apoyar este proyecto, se puede visitar la página oficial del pódcast: https://www.cosasdeprofes.com/

Referencias

Herrera González, J. D. y Bayona-Rodríguez, H. (2018). *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Ediciones Uniandes.

Soler, C. (Ed.). (2024). *Diálogos entre educación especial y nociones de campo de las ciencias sociales*. Aula de Humanidades.

Pampedia: la educación como fetiche. (2016). [Programa radial]. La Pedagógica Radio, Universidad Pedagógica Nacional.

Zuluaga, O. L. (1996). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia.

27

Alianzas entre familia y escuela, combatir el capacitismo desde una mirada sentipensante

Xiomara Hernández Bernal[1]

Desde la educación comunitaria y mi trayectoria como formadora en danza inclusiva, he evidenciado y procurado combatir el capacitismo que persigue a las personas con discapacidad (PCD). Este concepto, que reduce el valor de esta población a sus capacidades funcionales, en ocasiones emerge en el núcleo de las familias que tienen un hijo con esta condición; sin embargo, no se limita a este entorno, pues la sociedad en general también lo piensa y lo reproduce. Hoy, la vida me sitúa en un espacio como parte de un proyecto investigativo que interpela de forma directa esta realidad: *Formando facilitadores familiares para potenciar estilos educativos parentales favorecedores de la autonomía en personas con discapacidad*.

Hablar de autonomía en entornos convencionales difiere significativamente del impacto que esta noción tiene en la realidad de una persona con discapacidad, donde acciones esenciales como la posibilidad de vestirse por sí misma, la libertad para elegir su entorno educativo

1 Estudiante de Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Programa de Profesionalización - Suesca), Universidad Pedagógica Nacional. Monitora del proyecto de investigación CIUP *Formando facilitadores familiares para potenciar estilos educativos parentales favorecedores de la autonomía en personas con discapacidad*. sxhernandezb@upn.edu.co

o la toma de decisiones en el tránsito hacia la vida adulta se convierten en asuntos de dignidad fundamental. Por ello, el Grupo de Investigación Familia y Escuela de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN, reflexiona sobre el tema y visibiliza la interrelación de dos actores cruciales: la familia, como primer entorno educador y de crianza, y la escuela, como aliada corresponsable de este proceso pedagógico.

Esta investigación ha llevado al equipo a trascender el estudio exclusivo de los estilos educativos parentales presentes en la crianza de niños y niñas con discapacidad, para involucrar ahora a los facilitadores familiares como representantes del entorno escolar, dotándolos de estrategias que les permitan acompañar al entorno familiar en la potenciación de la autonomía de las PCD. Fue justo en el marco de esta labor investigativa donde, a través de un diálogo cercano con las docentes investigadoras, comprendí que suele asumirse que el estudio y aplicación de los estilos parentales corresponde únicamente a áreas como la psicología clínica. Sin embargo, estas dinámicas se despliegan de manera más orgánica desde la labor de licenciados, profesores y formadores, quienes en su rol de facilitadores habitan la cotidianidad de los hogares. Son ellos quienes sostienen los encuentros más genuinos, espontáneos y vitales con los cuidadores, lo cual expande la comprensión de la práctica educativa y su alcance transformador.

Bajo esta perspectiva, el diálogo inicial con el equipo operó como un detonante reflexivo desde mi postura en la Licenciatura en Educación Comunitaria. Desde la educación popular, se asume que el quehacer docente exige una transmutación profunda en la sensibilidad y la mentalidad de quien educa. En consonancia con los planteamientos epistemológicos de Orlando Fals Borda, este cambio de perspectiva implica abandonar la transferencia fría de información, con el fin de emerger como agentes sociales capaces de investigar desde la sensibilidad y la empatía territorial. Es en este punto donde cobra rigurosidad el concepto del sentipensar: una praxis que articula la razón con el corazón, asumiendo que los saberes populares y las complejas experiencias del cuidado familiar no constituyen meras variables estadísticas de análisis, sino realidades vivas. Estas vivencias, al ser reconocidas, tienen el potencial de transformar radicalmente el entorno de las personas con discapacidad, mejorando de modo sustancial su calidad de vida y potenciando su existencia en términos de dignidad y autonomía.

Dentro de la propuesta de investigación, se plantea el fomento de redes de apoyo orientadas a consolidar la participación activa de los cuidadores en los escenarios escolares, propiciando la coconstrucción de entornos genuinamente inclusivos. Esta postura cobra pleno sentido al contrastarse con el escenario formativo actual, donde abundan talleres estandarizados y las denominadas escuelas para padres, pero persiste un vacío conceptual profundo en la preparación de las personas encargadas de orientar dichos espacios. El acompañamiento familiar requiere de un perfil pedagógico dotado de herramientas críticas, capaz de situarse en el territorio con pertinencia cultural y de sostener procesos a largo plazo, actuando como un puente empático entre los lineamientos académicos y las vivencias cotidianas de las familias y las comunidades. El proyecto responde a esta necesidad mediante el diseño de una ruta formativa basada en el Modelo de Estilos Parentales en la Discapacidad (MEPD). Esta propuesta, formulada por Manjarrés-Carrizalez y Hederich-Martínez (2020), reconoce que las tipologías tradicionales resultan insuficientes ante la complejidad que implica la llegada de la discapacidad al núcleo familiar. Al evaluar dimensiones esenciales como la confianza, el control y el afecto, el modelo visibiliza cuatro configuraciones de crianza: *el estilo impulsador-reflexivo*, *el dominador-inflexible*, *el dominado-complaciente* y *el dominado-distante*. Asimismo, las comprensiones de León González *et al.* (2024) amplían este horizonte al detallar cómo el ejercicio de estas competencias y responsabilidades

parentales trazan caminos verdaderamente transformadores en la realidad de las PCD.

Entender que el protagonismo de este proceso recae en los facilitadores, devela un escenario metodológico donde el saber no se edifica *para* ellos, sino *con* ellos, reconociendo que sus experiencias acumuladas en la práctica son el eje articulador del conocimiento. Bajo esta perspectiva, se examinan los saberes prácticos de los actores comunitarios mediante un ejercicio dialógico que permite visibilizar las vivencias reales, inquietudes y necesidades surgidas directamente desde las comunidades. A partir de la sistematización de estos testimonios y su posterior análisis por parte del equipo de investigación, se proyecta la creación de recursos didácticos y de una cartilla pedagógica final. Esta estrategia de cualificación, vista como una herramienta práctica, permitirá a las instituciones educativas dar continuidad a la promoción de estilos parentales favorecedores de la autonomía de las PCD, orientando la labor cotidiana en el territorio. Con esta apuesta, el Grupo de Investigación Familia y Escuela, desde su línea de Familia y Discapacidad, responde a la necesidad social y académica de trascender los enfoques asistenciales que perpetúan el sesgo capacitista, enmarcando su propuesta en el área de la pedagogía y en el campo de la educación especial a través de una mirada integral que articula las dimensiones emocionales, comunitarias y culturales de los territorios.

Para una estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, habitar este espacio de investigación ha representado el privilegio pedagógico de escuchar y aprender de un equipo de docentes con una trayectoria admirable. Observar su quehacer es ser testigo directo de la praxis en los términos de Paulo Freire. En este colectivo, la teoría no es un discurso vacío, ni la acción es un activismo a ciegas, sino que cada decisión metodológica resulta de una unión indisoluble entre la acción y la reflexión crítica sobre el mundo. Esta rigurosidad ratifica la importancia de que un profesional de la educación realice procesos de problematización en torno a la labor pedagógica, asumiendo la perspectiva crítica, la formación situada y el análisis permanente como los principios orientadores de nuestro rol docente.

La participación en esta investigación ha dejado una enseñanza invaluable sobre la necesidad de indagar desde la horizontalidad y el rigor. Como futura licenciada, esta experiencia constituye un llamado urgente a la reflexión y a la acción crítica, además, aporta elementos sustanciales para nutrir y desarrollar mi propuesta de grado titulada *Danza, Afecto y Dignidad*, orientada a la aplicación de una metodología que confronte el capacitismo y promueva la autonomía en personas con discapacidad. El verdadero sentido de construir alianzas entre la familia y la escuela reside en desinstrumentalizar los procesos técnicos para dar paso a un giro sentipensante, donde la academia dialogue de manera genuina con los saberes del cuidado y reconozca a las familias como ejes fundamentales de la dignidad humana.

"Si pudiera decir lo que siento, no valdría la pena bailarlo."

ISADORA DUNCAN

Referencias

Manjarrés-Carrizalez, D. y Hederich-Martínez, C. (2020). Permanencias y transformaciones de los estilos parentales en la crianza de personas con discapacidad. *Revista CES Psicología*, *13*(2), 61-84. http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5149

León González, E. Y., Murcia Pérez, M. del P. y Fresneda Patiño, A. B. (2024). Relación de los estilos parentales con el desarrollo de la autonomía de personas con discapacidad. En E. Serna (Ed.), *Ciencia transdisciplinaria en la nueva era* (3.ª ed., pp. 441–456). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.

30

Resignificación de las concepciones e imaginarios sociales sobre los educadores especiales

Laury Valentina Ariza Pardo[1]
Sarai Hassibe Betancur Rojas[2]

De acuerdo con Parra *et al.* (2018), la Licenciatura en Educación Especial inició en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 1968, y a lo largo de su trayectoria ha tenido cambios en la propuesta formativa relacionados con el marco normativo y la concepción de sujetos. De la misma forma, Yarza de Los Ríos (2005) reconoce la "pedagogía de los anormales" como un momento inicial en la historia de la educación especial, en donde comenzaron las reflexiones pedagógicas sobre lo que en ese momento consideraban "anormal", "diferente", "extraño" o "distinto".

Si bien, las comprensiones sobre los sujetos, las políticas educativas y los enfoques pedagógicos se han resignificado, de este modo en la cotidianidad es posible reconocer que se mantienen arraigados imaginarios específicos sobre la educación especial. En esa perspectiva, el artículo busca generar algunas reflexiones frente a: ¿Cuáles son los imaginarios que se mantienen vigentes frente al rol de los educadores y

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

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

educadoras especiales y qué rutas considerar para su resignificación?

De manera particular, el artículo retomará experiencias vividas durante la práctica pedagógica del trabajo de grado realizada en el contexto del Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), puesto que, desde las intervenciones pedagógicas realizadas, se tomaron como punto de referencia las voces de la comunidad educativa, sus concepciones o imaginarios frente al rol del educador especial.

Con este texto, invitamos a maestros, egresados y a la comunidad, a analizar elementos generales de la historia de la educación especial, a explorar algunos imaginarios y vincularlos con las experiencias vividas en el SENA y, finalmente, a proyectar algunos caminos para continuar resignificando.

Algunas miradas a la historia de la educación especial

En la conferencia de la semana de la Facultad de Educación, la autora Quintar (2026) menciona el contrato social desde una perspectiva crítica, favoreciendo la educación en la construcción del conocimiento instituyente a partir de la relación del "sujeto aprendiz" y "sujeto enseñante". De este modo, la perspectiva crítica alude a esa capacidad que tiene cada sujeto de soportar la incomodidad de lo que está instituido, apostándole a una mirada objetiva, consciente y diversa.

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora Soler (2024) recuerda que el *contrato fundacional* de la educación especial puede ser analizado desde dos perspectivas, el de la reproducción de las prácticas y discursos consolidados desde su inicio, o el de transformación, en donde se generen aperturas, posibilidades y reflexiones distintas, a partir de lo vivido en los diferentes escenarios en los que se desempeña el educador especial.

La perspectiva de transformación es de interés para las autoras del texto porque reconoce que la educación especial ha resignificado concepciones sobre categorías como la "normalidad" y "la diferencia" y que, por tanto, el rol de los educadores especiales ha implicado apuestas pedagógicas, didácticas e investigativas que han ampliado su campo de acción y han aportado al cuestionamiento de discursos y prácticas que mantienen la segregación. A pesar de esto, es posible encontrar que en escenarios sociales, laborales y educativos se mantienen las perspectivas con las que se dio origen a la educación especial y que, por tanto, se minimice el rol del educador especial, se corra el riesgo de seguir reproduciendo modelos de exclusión y se desconozca que la educación especial es un campo pedagógico en el que se producen saberes que aportan a la transformación social.

Hallazgos sobre el rol del educador especial en el SENA

Durante dos años de práctica en el Hotel SENA, se logró identificar el desconocimiento de la comunidad educativa frente al rol de los educadores y educadoras especiales, así mismo fue posible reconocer que los participantes del SENA asocian nuestra titulación con el campo educativo de las personas que consideran "anormales" o "diferentes". Estas percepciones nos amplían la mirada y nos cuestionan si nuestro campo se enfoca o se basa solo en cierto tipo de población o realmente trabajamos con la diversidad.

Estas posturas y experiencias vividas en el contexto han visibilizado la participación de la comunidad y la sociedad llevando a la reflexión y cuestionamiento en el artículo frente a nuestro campo de acción como educadores especiales, lo cual nos sitúa a la acción enfatizando, posibilitando la participación de la diversidad y la concientización de la comunidad desde la responsabilidad como sociedad.

Algunas posibilidades para resignificar

Frente a la importancia de resignificar la comprensión de la educación especial, los autores Rodríguez y Taborda (2023) refieren que el educador especial incide en las aulas desde los procesos humanos, reales e integrales de los sujetos, lo cual permite que esté en varios escenarios sociales. Además, su mediación pedagógica permite que el saber se dé a través de los conocimientos transdisciplinares que involucran al estudiante en su aprendizaje.

Es decir que el educador especial se interesa por formar sujetos integrales desde su diversidad, sin importar las diferencias, abriendo espacios que fomenten visibilización y concientización en ambientes de enseñanza y aprendizaje, donde todos/as puedan ser partícipes de una sociedad desde la equidad. Esto implica continuar aportando a las reflexiones frente a los procesos pedagógicos, educativos y didácticos que fortalezcan la convivencia y la eliminación de barreras del entorno.

Por su parte, Lasso (2023) plantea que el educador especial (EE) es aquel que busca fomentar las posibilidades de desarrollo de los estudiantes tanto dentro como fuera de las instituciones educativas; todo desde una perspectiva de la diversidad que abarca mucho más que una mirada centrada únicamente en la discapacidad y contempla también el trabajo con las familias y profesionales.

De este modo, como educadoras especiales le apostamos a la transformación de los imaginarios desde acciones pedagógicas que posibiliten la comprensión de nuestro rol y su concepción. Por esto, el trabajo con toda la comunidad educativa es una apuesta fundamental para nosotras, porque podemos mostrar cómo nuestro campo puede actuar con todas las poblaciones y de qué manera podemos apoyar y transformar las necesidades de cada uno de los sujetos.

Asimismo, se analiza la importancia del papel mediador de las acciones o estrategias pedagógicas, y que derivan de los conocimientos como EE, en las relaciones con los niños, niñas, jóvenes y adultos mayores. En estas, el trabajo interdisciplinar es una posibilidad de llevar a cabo acciones significativas dentro de los contextos, aportando al conocimiento desde su campo profesional además proponiendo estrategias que demuestren el potencial de cada rol, y la intervención de los educadores especiales desde la pedagogía, teniendo como objetivo el bienestar integral de cada sujeto.

Ahora bien, como lo anota el autor Yarza (2005), vale la pena considerar que la educación especial retome elementos centrales de la pedagogía diferenciada que "tiene sus objetos de conocimiento, sus procedimientos pedagógicos, sus postulados éticos y filosóficos, su horizonte conceptual y aplicado, su proceso de emergencia y transformación" (p. 297). Esto permite mencionar que la transformación de la educación especial conlleva el reconocimiento de estudiantes con diversidad de procedencias, de culturas, de género, entre otras que exigen multiplicidad de prácticas de enseñanza.

Rutas para seguir la reflexión

En conclusión, es necesario continuar la transformación de imaginarios acerca de la educación especial y seguir la visibilización de estos. Es pertinente para dicha transformación, sistematizar trabajos de grado, artículos y otros textos que recogen la multiplicidad de experiencias que desde las últimas décadas se han desarrollado en la Educación Especial.

Por otra parte, es relevante pensar en organizar redes de egresados o profesionales, así como potenciar las que ya existen, con el fin de incidir en las políticas y en las dinámicas sociales en relación con el rol que desempeñamos. Que las instituciones que forman a los/as profesionales de la educación especial fomenten espacios y prácticas en múltiples

contextos y escenarios, donde los maestro/as en formación y egresados puedan hacer un trabajo de manera colectiva e interdisciplinar con actores de otros campos. Esto también permite que llevemos a la sociedad a la concientización de nuestro rol y acciones pedagógicas, y se genere interés hacia la diversidad, con el fin de reconocer los contextos de acción que conllevan los educadores especiales, así mismo la responsabilidad de participación de todos los sujetos.

A su vez, reconocer la participación del educador especial con los distintos roles profesionales, sin embargo, es importante distinguir y diferenciar cada acción profesional y sus aportes, entendiendo que el fin de todos es responder a las problemáticas sociales y necesidades educativas del estudiante, promoviendo así una educación de calidad donde se impacten las miradas sociales y se generen cambios en estas concepciones replicadas a lo largo de la historia.

Referencias

Lasso Oyola, W. C. (2023). El rol del educador especial más allá de la discapacidad. *Lee La LEE*, 26-28. https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/20017

Parra Gómez, M. L., Muñoz Díaz, G. y Ruíz Barrero, O. L. (2018). A propósito de los 50 años de la Licenciatura en Educación Especial. Una línea de tiempo sobre le educación especial en Colombia. *Lee La LEE*, 3-4. https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/19365

Quintar, E. (13 de abril de 2026). Tejidos del Saber Pedagógico: Sujetos, Diferencias y Territorios. Trazos para pensar la formación de Maestros y Maestras en la FED. [Conferencia inaugural]. III Semana de la Facultad de Educación. Bogotá, Colombia.

Rodríguez Díaz, P. A. y Taborda Marín, A. M. (2023). La Educación Especial, un campo del saber que trasciende las aulas. *Lee La LEE*, 5-6. https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/19374

Soler, C. (2024). Educación especial: habitus y luchas en los campos educativo y de la discapacidad. En C. Soler (Ed.), *Diálogos entre Educación Especial y nociones del campo en las ciencias sociales* (pp. 277- 300). Aula de Humanidades.

Yarza de Los Ríos, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, *26*(76), 281-305.

34

Literatura como mediadora de la comunicación efectiva en las familias. Reflexiones desde la educación especial

Laura Daniela Villamil López[1]
Paula Liseth Rojas Ballesteros[2]

Introducción

El artículo presenta una reflexión pedagógica sobre la importancia de la comunicación efectiva en la familia y su influencia en los procesos educativos de los niños sordos. Este trabajo surge de las reflexiones y experiencias de dos licenciadas en educación especial en formación, quienes reconocen a la familia como el primer espacio de socialización, donde se construyen las bases de la comunicación, la interacción y el desarrollo integral de los niños.

A partir de esta perspectiva, el artículo se organiza en cuatro apartados: 1) reflexiones iniciales sobre la educación especial como campo; 2) problematización de la comunicación de las familias con sus hijos sordos; 3) libro álbum como mediador de la comunicación y 4) conclusiones.

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ldvillamill@upn.edu.co

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. plrojasb@upn.edu.co

Este artículo, con el compromiso de una mayor accesibilidad, cuenta con video en Lengua de Señas Colombiana. El link de acceso es el siguiente: https://youtu.be/E8yWit0OEdM?feature=shared

Reflexiones iniciales

De acuerdo con Téllez (2002), un campo puede entenderse como "una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, definidas en su existencia por las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, las situaciones actuales y potenciales en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder" (p. 2). Por eso, es necesario entender que la educación es un proceso complejo, continuo y transversal en el que se articulan diferentes contextos, agentes y experiencias.

En el caso de la educación especial, se reconoce que se generan relaciones con diferentes agentes en las que se disputan capitales económicos, sociales y culturales. Esto implica reconocer que el educador especial no solo aporta al ámbito educativo, sino también al familiar, comunitario, laboral e institucional.

En estos escenarios, el educador especial actúa como un profesional con la capacidad de analizar las dinámicas sociales y educativas, así como de promover procesos inclusivos que favorezcan la participación activa de todas las personas. Su rol implica liderar estrategias de acompañamiento que reconozcan las diferencias como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y sociales.

De forma particular, la educación especial desarrolla estrategias, apoyos y herramientas que permiten reconocer y valorar diferentes formas de aprendizaje y participación. Para ello, desarrollamos propuestas pedagógicas, diseñamos recursos y estrategias didácticas, investigamos y aportamos a la construcción de conocimientos sobre diferentes temas relacionados con la educación.

En el campo de la educación especial, el trabajo con las familias es fundamental, ya que constituyen el primer espacio en el que se construyen los procesos de comunicación, interacción y desarrollo afectivo de los sujetos.

En este caso, la reflexión se centrará en la educación de las personas sordas, quienes poseen características lingüísticas y culturales propias. Por tanto, es necesario reconocer que algunos enfoques educativos, como el modelo lingüístico, han centrado su atención principalmente en la enseñanza de la lengua de señas o en la adquisición de vocabulario. Sin embargo, esta reflexión plantea la importancia de trascender esa perspectiva para considerar la comunicación como un proceso integral que fortalece la interacción, la participación y las relaciones familiares.

La educación especial aporta una mirada más amplia, pues exalta la importancia de fortalecer los vínculos comunicativos y afectivos entre los hijos sordos y sus familias, no solo desde el aprendizaje de una lengua, sino desde la generación de espacios de interacción significativa que permitan la comunicación y la expresión de emociones, pensamientos y experiencias cotidianas.

Comunicación de las familias con sus hijos sordos

En algunas instituciones en las que hemos realizado la práctica con estudiantes sordos se evidencia que muchas familias tienen limitada la interacción con sus hijos porque no saben cómo comunicarse. Otras familias tienen pocos recursos y no conocen estrategias para favorecer una interacción efectiva en el hogar.

Estas dificultades pueden estar relacionadas con diversos factores, como los imaginarios sociales frente a la discapacidad, el desconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana y la escasez de tiempo para compartir espacios de comunicación con sus

hijos debido a las responsabilidades laborales y familiares. Por ejemplo, algunos de los niños intentan expresarse a través de señas, gestos o imágenes; sin embargo, sus padres no siempre logran comprender este medio de comunicación, lo que puede generar frustración tanto en los niños como en la familia. Esto conduce a que se den pocos espacios de diálogo, expresión y escucha, y que se debiliten los vínculos afectivos, a la vez que crecen sentimientos de inseguridad, aislamiento y baja autoestima.

Por eso, en términos pedagógicos, consideramos que la formación no debe centrarse únicamente en el aprendizaje de vocabulario, sino transcenderlo para fortalecer la interacción comunicativa y el vínculo afectivo entre padres e hijos. Esto resulta fundamental porque la comunicación no solo implica transmitir información, sino también interactuar a través de la expresión de emociones, pensamientos, necesidades y experiencias cotidianas, aspectos esenciales para la construcción de relaciones cercanas y significado dentro del entorno familiar.

En consecuencia, es importante que, desde la educación especial y otros campos de conocimiento, se impulsen investigaciones y propuestas orientadas a la formación de las familias y al fortalecimiento de una comunicación efectiva entre sus integrantes.

Libro álbum como mediador de la comunicación

De acuerdo con Colomer (2005), la literatura puede convertirse en una herramienta fundamental para fortalecer el vínculo, la interacción y la comunicación entre las familias. En particular, se reconoce el libro álbum como herramienta que promueve una comunicación más visual, accesible y significativa. Este tipo de literatura es especialmente importante porque utiliza recursos visuales que facilitan la comprensión de las imágenes y permiten que los niños sordos construyan significado de manera más accesible, favoreciendo con ello el aprendizaje, la imaginación y la interacción.

Según Parada Pabón (2022), los libros álbumes "buscan narrar historias comunes con las que se pueda vincular tanto el niño como padre y pueda abrir la puerta para fomentar el diálogo entre padres e hijos sobre estos aspectos comunes de la vida por la que todos pasamos" (p. 70).

Los libros álbumes pueden construirse de manera colectiva en el aula, integrando experiencias, intereses y contextos de los estudiantes a través de dibujos, señas, palabras e historias propias. Por eso, podrían ser creados con las familias para representar situaciones de la cotidianidad, generar preguntas y crear situaciones que fomenten la comunicación.

Desde la educación especial, no solo se pueden generar espacios de formación con las familias para enseñar a construir los libros álbumes, sino que se pueden crear ambientes en donde se modele cómo usarlos para favorecer la comunicación con sus hijos.

Conclusiones

La familia se reconoce como un elemento fundamental en el desarrollo de los niños, especialmente en sus procesos comunicativos y afectivos. En el entorno familiar se construyen las primeras formas de interacción y se fortalecen los vínculos emocionales que benefician el bienestar y la participación de los niños sordos.

Cuando las familias cuentan con herramientas y espacios para mejorar la comunicación a través de la lengua de señas, el lenguaje gestual y otras formas expresivas, se posibilitan interacciones que promueven la confianza, la expresión y el desarrollo socioemocional.

Por su parte, la educación especial, al acompañar y orientar a las familias en estos procesos, puede ampliar su mirada mediante estrategias

pedagógicas como el uso del libro álbum. Estas estrategias propician experiencias de lectura, diálogo y creación que contribuyen a estrechar los vínculos familiares y a enriquecer las formas de comunicación. Así, la literatura se convierte en un puente entre la escuela y el hogar, al favorecer la construcción de sentidos compartidos, el reconocimiento de la diversidad y la participación activa de los sujetos sordos en diferentes contextos.

Referencias

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Parada Pabón, L. F. (2022). *Álbum ilustrado en lengua de señas y español como estrategia para favorecer la adquisición de lengua de señas colombiana de niños sordos y sus padres a partir de la lectura conjunta* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA.

Téllez, G. (2002). Teoría de los Campos. En *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura* (pp. 65-72). Universidad Pedagógica Nacional.

38

¿Inclusión o eufemismo? El poder invisible de las palabras en la educación especial

Lina Sofía Cárdenas Ladino[1]

Este artículo analiza el papel de la lengua y de las prácticas discursivas en la educación especial desde una perspectiva crítica, entendiendo que estas no constituyen medios neutrales de comunicación, sino dispositivos que configuran realidades, reproducen jerarquías y legitiman formas de exclusión.

A partir de una lectura sociológica y pedagógica, se problematiza el uso del denominado "lenguaje inclusivo", cuestionando si este constituye una herramienta emancipadora o un eufemismo que encubre desigualdades estructurales. En este sentido, el análisis se centra en el uso de expresiones figuradas como metáforas, modismos y chistes, entendidas como formas de violencia simbólica que operan de manera naturalizada en el discurso cotidiano, y propone una comprensión de la justicia social en clave multidimensional como horizonte para transformar las prácticas discursivas en la educación especial.

En la actualidad, en el escenario de la educación especial, marcado por los principios de inclusión, diversidad y enfoque de derechos, resulta necesario reconocer que el lenguaje no es neutral. Las palabras

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. lscardenasl@upn.edu.co

que utilizamos a diario no solo describen la realidad, sino que también la configuran, transmiten valores y consolidan determinadas formas de relación social. Esto adquiere especial relevancia en la manera como se nombran, interpretan y representan las personas con discapacidad y otras expresiones de la diversidad humana. Muchos enunciados que circulan cotidianamente permanecen naturalizados, a pesar de portar cargas históricas que reproducen jerarquías, estigmas y formas de discriminación. Por ello, este análisis no se limita a una corrección terminológica, sino que se asume como una reflexión ética, política y pedagógica sobre cómo el lenguaje contribuye a construir determinadas representaciones de la discapacidad y de las diferencias humanas.

En este artículo, la discapacidad no se comprende como sinónimo de diferencia. Por el contrario, se entiende como una de las múltiples expresiones de la diversidad humana que, debido a procesos históricos, sociales y culturales, ha sido objeto de categorizaciones, estigmatizaciones y formas particulares de exclusión. Mientras la diferencia remite a la pluralidad de formas de ser, aprender, sentir, comunicar y participar que caracterizan a las personas, la discapacidad constituye una experiencia específica que emerge de la interacción entre las características individuales y las barreras presentes en los entornos sociales. Esta distinción resulta relevante porque permite reconocer la discapacidad sin reducir la diversidad humana a ella ni convertirla en el único referente desde el cual se entienden las diferencias.

Retomando los planteamientos de Bourdieu (como se citó en Téllez Iregui, 2002), comprender las prácticas discursivas en el ámbito de la educación especial requiere situarlas dentro de relaciones sociales atravesadas por disputas de poder. En este sentido, Téllez Iregui (2002), al desarrollar la teoría de los campos, señala que los campos son "espacios sociales dinámicos y estructurados, conformados por puestos jerarquizados y reglas de juego propias; es decir, en calidad de sistemas integrales de posiciones, donde los agentes sociales se relacionan de manera permanente y dinámica" (p. 65). En el escenario educativo interactúan docentes, familias, instituciones y el Estado, cuyas perspectivas inciden en la manera como se comprende y representa la discapacidad y otras expresiones de la diversidad humana. Desde esta perspectiva, las formas de nombrar no constituyen actos inocentes; por el contrario, hacen parte de luchas simbólicas donde ciertos discursos adquieren legitimidad mientras otros permanecen silenciados.

Estas tensiones también se evidencian en situaciones cotidianas presentes en los escenarios educativos y de práctica pedagógica. Expresiones como "explíquele más suave porque él no entiende igual", "déjelo quieto porque él es especial", "ellos aprenden diferente" o "tiene un problemita" suelen presentarse como formas amables o cuidadosas de referirse a ciertos estudiantes. Sin embargo, más allá de la intención con la que son pronunciadas, estas expresiones pueden funcionar como eufemismos que reducen a las personas a una condición específica y reproducen una mirada centrada en el déficit. En esta tensión, los discursos dominantes suelen eclipsar voces históricamente silenciadas, en particular las de las personas con discapacidad y otros colectivos cuyas experiencias han sido narradas, interpretadas y representadas por otros.

Desde una perspectiva sociológica crítica, el lenguaje constituye una forma de poder simbólico: quien posee la autoridad para definir las categorías legítimas establece también las fronteras de aquello que se considera "normal" y lo que es etiquetado como "diferente". Así, lo que se enuncia en la escuela no responde a un consenso neutral, sino a significados socialmente construidos que configuran nuestra percepción de la discapacidad y de otras diferencias humanas.

En el marco de los discursos contemporáneos sobre inclusión y educación especial, el debate no puede limitarse solo al uso de etiquetas médicas o

a la sustitución de términos considerados inadecuados. Aunque este continúa siendo un asunto necesario de revisar, la problematización más profunda se sitúa en la naturalización de formas de opresión que se reproducen mediante el lenguaje figurado. El peligro se encuentra en expresiones como la ironía, el chiste o determinados modismos que camuflan cargas históricas de violencia bajo una apariencia inofensiva.

Expresiones como "el amor es ciego", "no hay peor ciego que el que no quiere ver", "se hizo el loco", "parece un retrasado" o "está sordo", utilizadas en conversaciones cotidianas, chistes o comentarios escolares, hacen parte de formas lingüísticas ampliamente naturalizadas. Aunque suelen emplearse sin intención explícita de ofender y se perciben como expresiones comunes del habla, estas construcciones asocian determinadas condiciones o características humanas con incapacidad, error o burla, reproduciendo sentidos discriminatorios que pocas veces son cuestionados.

La denominada "costumbre popular", más allá de referirse a tradiciones del habla, alude a prácticas que se validan mediante la repetición, la risa compartida, el silencio o la ausencia de cuestionamientos. Muchas expresiones permanecen vigentes porque se asumen como normales y pocas veces se interroga el peso histórico y social que contienen. Esta violencia simbólica resulta naturalizada porque, al ampararse en la "costumbre popular", permite que el capacitismo, el racismo y el patriarcado continúen operando dentro de las aulas. Al respecto, la investigación de Ramírez Heredia *et al.* (2023) identifica que estas expresiones operan bajo matrices de injusticia que "asumen criterios de jerarquización del otro, señalando cuerpos empobrecidos, sexualizados, racializados, diferencializados, lógica que pone a unos por encima de otros, les da privilegios a unos y se los quita a otros" (p. 12). Esta dinámica establece relaciones verticales de poder donde se violenta a quienes no encajan en un modelo imaginario de existencia impuesto socialmente.

En este sentido, desnaturalizar estas expresiones constituye una acción política y pedagógica necesaria, pues permite evidenciar aquello que Bourdieu (1991, como se citó en Téllez Iregui, 2002) denomina como *habitus*: a los sistemas de disposiciones, esquemas de percepción y formas de actuación que orientan las prácticas sociales y que suelen reproducirse sin cuestionamiento. En el ámbito escolar, este *habitus* pedagógico puede manifestarse en discursos y prácticas que, aunque se presentan como inclusivos, continúan sustentándose en ideas de normalidad y en formas jerarquizadas de comprender las diferencias humanas, reproduciendo dinámicas de exclusión y desigualdad.

El acto de nombrar constituye, por tanto, un ejercicio de responsabilidad política. El lenguaje inclusivo puede configurarse como una herramienta emancipadora cuando cuestiona las jerarquías implícitas en la escuela, pero también puede operar como un eufemismo que suaviza la exclusión sin transformar las estructuras que la producen. En esta línea, Skliar (2015) advierte que "si aquello que llamamos educación especial no sirve para poner en tela de juicio la norma, lo normal y la normalidad, entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia" (p. 16). De este modo, el cambio terminológico resulta insuficiente si no se acompaña de una transformación en la manera como los docentes perciben y se relacionan con la singularidad del otro.

En consecuencia, para trascender el uso del lenguaje como eufemismo, se hace necesario proponer una comprensión de la justicia social en clave multidimensional, que articule el reconocimiento de las identidades, la redistribución de recursos y la participación activa de los colectivos históricamente marginados, incluyendo a las personas con discapacidad y otros grupos cuyas diferencias han sido desvalorizadas o subordinadas dentro de los escenarios educativos y sociales. En este sentido, Fraser (2008) plantea que

> la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Desde la perspectiva de la justicia como paridad participativa, superar la injusticia significa desmantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar en un plano de igualdad con los demás. (como se citó en Pérez de la Fuente, 2011, p. 384)

Desde esta perspectiva, la transformación de la educación especial depende de la capacidad de desnaturalizar las violencias simbólicas presentes en la comunicación cotidiana. No basta con adoptar un repertorio de términos considerados adecuados; se requiere asumir una postura crítica frente a la noción de normalidad y promover un uso del lenguaje que contribuya al reconocimiento y la dignificación de las diferencias humanas, incluyendo aquellas relacionadas con la discapacidad.

En este sentido, la educación especial enfrenta el desafío de desnaturalizar las formas discursivas que históricamente han nombrado la diferencia desde la carencia, el déficit o la compasión. Más allá de incorporar términos considerados adecuados, resulta necesario resignificar las prácticas y los discursos que circulan en los escenarios educativos, cuestionar aquello que se presenta como normal y abrir espacios para formas de nombrar que reconozcan la singularidad sin convertirla en motivo de exclusión. Solo desde esta apuesta crítica será posible construir prácticas educativas verdaderamente inclusivas y coherentes con una perspectiva de justicia social.

Referencias

Pérez de la Fuente, O. (2011). Escalas de justicia y emancipación: Inclusión, redistribución y reconocimiento. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, *11*, 378–-391. https://www.researchgate.net/publication/236117295_Escalas_de_justicia_y_emancipacion_Inclusion_redistribucion_y_reconocimiento

Ramírez Heredia, J. F., Sánchez Arteaga, L. M., Mojica Quintero, S. J. y Ramírez Valderrama, Z. D. (2023). *¿Sabes qué dices, cuando dices lo que dices? Análisis del uso de expresiones figuradas desde un enfoque de justicia social* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/a324e00f-bdf1-41dd-b6a3-e36c4c5c4154/content

Skliar, C. (2015). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *17*(41).

Téllez Iregui, G. (2002). La teoría de los campos. En *Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura* (pp. 65–71). Universidad Pedagógica Nacional.

42

Un camino por construir en la ruralidad: entre retos y esperanzas

Jimena Ladino Riveros[1]
Yuri Marcela Urrego Vergara[2]

Introducción

En este artículo reflexivo exploramos una realidad que pocas veces ocupa el centro de la conversación: la educación especial en las zonas rurales de Colombia. A partir del análisis de diversos textos, los aprendizajes, voces y experiencias como educadoras especiales, se ponen en evidencia dos desafíos clave que marcan profundamente esta realidad: por un lado, la capacitación docente y, por otro, la limitada infraestructura y recursos disponibles para garantizar una educación de calidad. Este contenido está pensado para quienes desean acercarse a esta problemática y descubrir cómo, desde la Educación Especial (EE), es posible generar cambios significativos en estos territorios. Este artículo busca concientizar, visibilizar y motivar acciones concretas en favor de las comunidades rurales.

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. jladinor@upn.edu.co

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ymurregov@upn.edu.co

Algunas miradas a la ruralidad en Colombia

Las zonas rurales de Colombia comprenden una amplia diversidad de territorios y comunidades que albergan a una parte significativa de la población del país y poseen dinámicas sociales particulares. De acuerdo con el DANE (2022), aproximadamente el 23,7 % de los colombianos habitan en estas áreas, lo que evidencia la importancia de reconocerlas. Asimismo, el DANE señala que en estos contextos convergen múltiples factores que influyen de manera particular en la vida cotidiana, relaciones y dinámicas de sus habitantes, como las condiciones económicas, las prácticas culturales, los procesos históricos, los conflictos y las oportunidades de desarrollo.

Si bien estas configuraciones de la realidad coexisten en algunas zonas rurales de Colombia, el conflicto armado constituye una situación que merece especial reflexión. Este fenómeno ha generado desplazamiento forzado, violencia y limitaciones en el acceso a servicios básicos, entre ellos, la educación. Además, la falta de infraestructura adecuada, como carreteras y servicios de comunicación, dificulta el desarrollo económico y social de estos territorios (Fernández-Niño *et al*. 2019, como se citó en Cuellar *et al*., 2024, p. 29).

Cuellar *et al*. (2024) plantean que en los ámbitos educativos se enfrentan múltiples desafíos que inciden directamente en el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos educativos; situaciones como el desplazamiento forzado, la inseguridad y la violencia generan la interrupción de la escolaridad y limitan la asistencia regular de los estudiantes. De igual forma, se empiezan a evidenciar afectaciones a nivel emocional de los niños, niñas y jóvenes, quienes experimentan miedo, ansiedad y traumas, lo que repercute en su aprendizaje. Por ello, resulta fundamental que desde la educación inclusiva se contribuya a generar espacios de protección y equidad.

Así, se busca plantear que en las zonas rurales se entrelazan multiplicidad de situaciones que, en el caso concreto de la educación, influyen en el ingreso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Como lo plantean Peirano *et al*. (2015, citados en Cuellar *et al*., 2024), los niveles de deserción en los entornos rurales son muy altos y requieren análisis profundos y complejos que, aunque no se desarrollan en este documento, dejan abierta la invitación a darles continuidad en futuras investigaciones.

Entre brechas y carencias, algunas de las realidades de la educación rural

Recursos educativos

Dentro de los procesos educativos desarrollados en las escuelas rurales, muchos maestros señalan la carencia de recursos destinados a la educación como un asunto problemático. Esto se refleja en las condiciones de infraestructura escolar, la falta de adecuación de los establecimientos educativos, las escasas vías de acceso, la limitada disponibilidad de tecnología y la baja compensación salarial de los docentes que trabajan en estos territorios. En este sentido, Novoa (2004) señala que las posibilidades de acceso a la educación son más limitadas en el medio rural, debido a que las escuelas tienden a estar dispersas y distantes de los núcleos poblacionales, y existe dificultad para la movilización de los docentes y estudiantes hacia el centro escolar debido a la precariedad de transporte público; además, enfatiza en que la disponibilidad de recursos y medios para el aprendizaje es restringida.

En la misma perspectiva, Zubiría (2017) exalta el estancamiento presupuestal de los recursos destinados a la educación e indica que las inversiones del Estado no atienden las situaciones estructurales que afectan los procesos educativos. De allí, que se observen fallas en la infraestructura de las

instituciones o escasez de recursos didácticos y tecnológicos, lo cual afecta de forma directa las condiciones en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza, mucho más en entornos caracterizados por la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes (Cuellar *et al*., 2024).

Capacitación y formación docente

La capacitación docente se concibe como un proceso formativo y educativo continuo en el cual los docentes fortalecen sus conocimientos, desarrollan nuevas habilidades y adquieren competencias necesarias para atender demandas educativas actuales. En algunas zonas rurales, la carencia de capacitación y formación docente para atender de manera oportuna la enseñanza de los estudiantes también se considera como una barrera en el proceso educativo. Según Tovio (2017), la mayoría de los docentes rurales no recibe una formación específica para desempeñarse como profesor en el área rural o no cuenta con escenarios de práctica que permitan generar un acercamiento a la multiplicidad de situaciones que encarnan la vida y las realidades de la educación rural.

Es así, como muchos docentes no cuentan con formación en procesos pedagógicos, didácticos e investigativos que permitan resignificar las prácticas que se llevan a cabo. En el caso concreto de los procesos de educación inclusiva, se ha identificado que no hay una formación en inclusión. Dado que las escuelas rurales se encuentran adscritas a instituciones educativas departamentales que tienen su sede en las cabeceras municipales, muchas veces los procesos de formación se centralizan allí y no logran la apertura requerida en todo el territorio.

Gutiérrez (2019), por su parte, afirma que existe una dificultad relacionada con la disponibilidad de docentes preparados y con voluntad de ejercer su labor en las zonas rurales. De allí que Gajardo y De Andraca (1992) resalten la importancia de contar con estrategias para atraer y contratar docentes, especialmente en estas zonas, mediante una oferta de condiciones laborales atractivas y una remuneración acorde con las funciones que desempeñan. Asimismo, señalan la necesidad de que tales docentes conozcan la cultura, las lenguas y la especificidad del contexto en el que desempeñan su labor, con el fin de contribuir a una educación de calidad.

¿Pero qué tiene que ver todo esto con la educación especial?

Teniendo en cuenta que las autoras de este artículo somos licenciadas en Educación Especial en formación y en los últimos años la educación inclusiva es uno de los elementos centrales de reflexión y análisis desde nuestro campo, a continuación se abordan algunas problemáticas puntuales de la EE en el ámbito rural y, a su vez, se proponen algunas reflexiones éticas y políticas frente al interés de garantizar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Dentro de la EE también hay barreras relacionadas con lo que se ha mencionado a lo largo del escrito (recursos educativos y formación docente) que impactan directamente la garantía del derecho a la educación de los estudiantes de algunas zonas rurales y, por ende, el trabajo del educador especial.

La Unesco (2020) resalta la carencia de capacitación de docentes en las zonas rurales, específicamente en educación inclusiva. Asimismo, Escobar *et al*. (2020) afirman que, en estos contextos, los docentes suelen carecer de servicios especializados y enfrentan dificultades para acceder a la capacitación en educación inclusiva, lo cual constituye un obstáculo para comprender y atender la diversidad de los estudiantes en las aulas. Esta situación se complejiza al atender la heterogeneidad de las aulas multigrado, donde conviven estudiantes con y sin discapacidad, de diferentes edades, culturas y ritmos de aprendizaje, lo cual exige adaptar las prácticas pedagógicas de forma constante. Esto muestra que

la falta de capacitación docente limita el desarrollo de una educación inclusiva y equitativa.

Desde nuestras experiencias y conocimiento como educadoras especiales, hemos evidenciado y rescatado que, en algunas zonas rurales, el educador especial desempeña diversos roles al mismo tiempo, asumiendo una multiplicidad de funciones que generan una importante sobrecarga laboral. Esta situación afecta la calidad y continuidad del acompañamiento brindado a los estudiantes, debido a que los profesionales suelen trabajar de manera aislada y con escaso apoyo especializado. Asimismo, esta condición dificulta la identificación oportuna de las necesidades educativas y el seguimiento permanente de los estudiantes. A ello se suma que, en algunos territorios, la baja cobertura de los servicios de apoyo implica que un solo educador especial deba atender varias instituciones educativas rurales, lo que exige constantes desplazamientos entre ellas y limita el tiempo disponible para la atención y el acompañamiento de cada estudiante.

De allí, se considera necesario que los programas de formación de licenciados en Educación Especial afiancen el estudio de los procesos educativos de las ruralidades y fomenten el desarrollo de prácticas educativas en los territorios. Esto, además, favorecerá el desarrollo de investigaciones que permitan reflexiones frente a las necesidades reales de los estudiantes y maestros, profundizando en asuntos como: la flexibilización curricular, el uso de estrategias didácticas diversificadas, el trabajo diario de los educadores especiales en dichas zonas y el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre docentes, familias y comunidad.

En esta línea, Ainscow (2001) plantea que la educación inclusiva implica transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, eliminando barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos. Por tanto, desde la educación especial se fomenta el reconocimiento de la educación rural como un escenario para comprender las diferencias como oportunidades y no como limitaciones; como una comunidad en movimiento en la que se puede construir a partir de multiplicidad de saberes; como un proceso comprometido con fomentar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes en condiciones dignas y justas.

Se espera que esta perspectiva de la educación y de las diferencias humanas también llegue a los territorios a través de procesos de formación que se lideren desde el campo de la EE, promoviendo el trabajo articulado entre profesionales y, sobre todo, con las familias y comunidades, pues las escuelas no terminan en los límites de la infraestructura, sino que inician en las relaciones, encuentros y articulaciones que se tejen con los saberes, las características y las experiencias de los habitantes de los territorios.

Apuesta de transformación desde la educación especial

En conclusión, este es un camino arduo y aún por construir, atravesado tanto por retos como por esperanzas. En este panorama, la EE se posiciona como una perspectiva clave y transformadora para promover prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad y respondan a las necesidades de todos los estudiantes, avanzando hacia una educación rural más equitativa y asumiendo la inclusión como un principio fundamental para garantizar el derecho a la educación en condiciones justas para todos. Por ello, desde nuestro campo de conocimiento se busca generar posibilidades de transformación en estos escenarios, pues, como se ha reafirmado, si bien existen múltiples retos, también sembramos esperanzas a través de acciones pedagógicas de la EE que buscan generar un impacto significativo en la educación rural.

Asimismo, se invita a los programas de formación de maestros a enfatizar en estos asuntos, dada su relevancia, reconociendo que la educación rural

es un proceso complejo y dinámico que requiere ser conocido con detalle y respeto. Esto permitirá aportar a procesos específicos de indagación sobre las necesidades y realidades de los territorios, así como a la formulación de políticas públicas que busquen cerrar las brechas asociadas con las problemáticas mencionadas a lo largo de este escrito. De igual forma, es fundamental reconocer la educación como un proceso que se construye a partir de una multiplicidad de saberes, entre los cuales se encuentran los de la educación especial.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Cuellar, P. L., Torres, G. E. y Torres, V. A. (2024). *Educación inclusiva: análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento* [Tesis de Maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Universidad El Bosque. https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/d357eb56-4cc8-4fe3-b14d-882b4ad676a1/content

DANE. (2022). *Situación de las mujeres rurales desde las estadísticas oficiales. Serie notas estadísticas*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2022-nota-estadisticamujer-rural-presentacion.pdf

Escobar, L. M., Hernández, I. y Uribe, H. D. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Revista Delectus*, *3*(2), 47-57. https://www.inicc-peru.edu.pe/revista/index.php/delectus/article/view/46/87

Gajardo, M. y De Andraca, A. M. (1992). *Docentes y docencia: Las zonas rurales*. Unesco-Flacso.

Gutiérrez, L. (2019). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. ANEIA. https://aneia.uniandes.edu.co/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/

Novoa, A. R. (2004, julio). Educación y producción en el desarrollo rural: Una innovación metodológica en el caso de Colombia [Ponencia]. *Foro-Taller "Alternativas para la educación rural en Venezuela"*, Tarabana, Lara, Venezuela. https://repositorio.iica.int/handle/11324/7195

Tovio Flórez, J. L. (2017). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5), 69-85. https://doi.org/10.37594/oratores.n5.111

Unesco. (2020). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco Publishing. https://ocm.iccrom.org/sites/default/files/2024-10/UNESCO%20A%20Guide%20for%20Ensuring%20Inclusion%20and%20Equity%20in%20Education_OCM%20datasheet.pdf

Zubiría Samper, J. (1 de agosto de 2017). Desafíos a la educación colombiana 2017-2026. *Revista Semana*. https://www.semana.com/educacion/articulo/plan-decenal-los-retos-de-la-educacion-en-colombia/534554/