

Sistematización de experiencias pedagógico-didácticas: Un camino hacia el reconocimiento de los otros.

Karen Milena Sue Baquero Castañeda

Sara María Buitrago Díaz

Camila Riveros Santos

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Psicopedagogía

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Línea de Educación y Didácticas

Bogotá, 2023

Sistematización de experiencias pedagógico-didácticas: Un camino hacia el reconocimiento de los otros.

Karen Milena Sue Baquero Castañeda

Sara María Buitrago Díaz

Camila Riveros Santos

Asesoras

Carolina Soler Martín

Diana Maritza Wilches Landinez

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Psicopedagogía

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Línea de Educación y Didácticas

## Agradecimientos

*Escribir este pequeño fragmento del documento me hizo evocar muchas emociones, concluyendo que realmente estoy muy agradecida, de no solo poder ser parte de un trabajo escritural exitoso -sin sonar presuntuosa-, sino del camino arduo, lleno de altibajos que hoy puedo decir lo superamos y nos dejó grandes aprendizajes... Y lo hablo en plural porque para mí fortuna, en este camino estuve impulsada, sostenida, guiada y amada por diferentes seres.*

*A mi pequeña familia actual, quienes son mi madre y mi gato agradezco enormemente por siempre recordarme que hay motivos importantes para seguir; por la incondicionalidad y amor de mi madre que me brindan esperanza y fuerza ¡Gracias! Y por supuesto por la recarga de energía que me da mi adorado Lluvy de formas diversas.*

*Adicional debo agradecer a otros familiares que hallaron la manera de permitirme andar por senderos llenos de cariño, que me hicieron sentir cómoda, respetada y querida con sus voces de aliento y sus grandes esfuerzos.*

*A mis asesoras que hicieron parte de este proceso, pues sus aportes siempre los sentí desde el amor, el respeto y la humildad; agradezco enormemente habérmelas cruzado en mi vida profesional.*

*Gracias a mis compañeras de viaje, comadres, colegas, compinches y amigas que hicieron posible esta escritura, que generaron cambios en mi vida, que me brindaron turbinas cuando el camino se hacía muy largo.*

*Gracias a mí, porque aunque no fue fácil llegar a este punto y aunque hubo dudas y caídas, me permití equivocarme y tomar decisiones que no solo funcionarán para este trabajo de grado sino en general para mi vida. Gracias a mí por qué a la final no me venció esto, sino que fui yo quien lo logró.*

*Ante todo esto, debo decir que agradezco infinitamente a Dios, porque sé que es él quien ha puesto a cada ser en mi vida, en los momentos oportunos para fortalecer mi recorrido y me ha dado las oportunidades para seguir avanzando.*

*Y como dijo alguna vez Cerati... ¡Gracias Totales!*

*Con una engarruñada y amor, Sue.*

*“Ésta es la confianza plena que tenemos en él: que, si le pedimos algo conforme a su voluntad, seguro que nos escucha. Y si sabemos que él escucha todo cuanto le pedimos, también sabemos que tenemos conseguido todo lo que hayamos pedido” 1Jn 5, 14-15*

*Gracias a Dios, a la iglesia que ha sido madre y maestra; a mi comunidad que ha rezado y nos ha acompañado en esta travesía; a mis padres que me han dado la vida; a mi familia que ha sido un memorial de salvación y a mis amigos que me escucharon e hicieron mi realidad más llevadera; agradezco el tiempo, los espacios y las palabras que permitieron culminar este proceso.*

*Con cariño Sara María.*

*En este proceso investigativo y escritural me muestro agradecida con el universo y a lo que llamamos vida, con mis padres, mis comadres y a mis asesoras, pues gracias a cada uno de ellos, este camino ha culminado con éxito.*

*Me agradezco por no haberme rendido, por tenerme paciencia, por haberme permitido sentir cada experiencia y emoción que permeó este proceso.*

*Por último, gracias a quienes en algún punto de su vida se encuentran o deciden leernos, espero que esta sistematización los haga reflexionar, analizar y comprender las realidades de los sujetos con quienes co-habitan y co-habitarán.*

*Con amor, luz y energía Camila.*

## Tabla de Contenido

<b>Introducción. El preámbulo a esta travesía.....</b>	<b>7</b>
<b>Contextualización y delimitación de las experiencias que motivan a la sistematización. ....</b>	<b>10</b>
La configuración del equipo. ....	11
El Municipio de La Calera.....	12
Institución Educativa Departamental Rural Integrado (Fase A).....	14
El Centro de Vida Sensorial (Fase B).....	19
<b>Metodología para sistematizar saberes construidos con los sujetos participantes .....</b>	<b>22</b>
Justificación de la sistematización.....	22
El punto de partida: El inicio de la experiencia.....	26
<i>Sujetos con quienes entretajimos nuestras vivencias</i> .....	26
<i>Construcción del camino.</i> .....	29
<i>Los primeros hilos de la experiencia</i> .....	30
Formular un plan de sistematización.....	42
<i>Eje de trabajo: Qué vamos a narrar</i> .....	42
<i>Preguntas y objetivos que nos permitieron entretajar esta sistematización</i> .....	44
<i>Dispositivos de memoria para la sistematización</i> .....	45
<i>Análisis de datos de las fases con las que entretajimos</i> .....	47
Recuperación del proceso vivido.....	53
<i>Imaginarios sociales sobre las personas con discapacidad</i> .....	54
<i>Concepciones de las personas con discapacidad</i> .....	67
<i>Imaginarios sociales del Rol de los y las Educadoras Especiales</i> .....	76
<i>Concepciones Rol del educador especial</i> .....	77
Las reflexiones de fondo.....	90
<i>Categoría de imaginarios sociales</i> .....	92
<i>Categoría concepciones</i> .....	94
Los puntos de llegada.....	98
<i>Línea de investigación</i> .....	99
<i>Aportes para los lectores</i> .....	101
<b>Referencias .....</b>	<b>107</b>

## **Introducción. El preámbulo a esta travesía.**

En este documento presentamos la sistematización de experiencias como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado y obtener el título de Educadoras Especiales en la Universidad Pedagógica Nacional. Fue un proceso vivido y escrito por el equipo de trabajo conformado por Karen Sue Baquero, Sara María Buitrago, Camila Riveros y las experiencias pedagógicas en la Institución Educativa Departamental Rural Integrado (IEDRI) del municipio de La Calera Cundinamarca, Vereda Mundo Nuevo, en la Fase A de la práctica pedagógica y, en el Centro de Vida Sensorial (CVS), ubicado en la cabecera municipal<sup>1</sup> en la Fase B de esta práctica. Así, cada apartado que encontrarán en esta sistematización se construyó paralelamente con lo experienciado en la práctica pedagógica.

El documento se organizó en dos apartados. El primero, titulado *Contextualización y delimitación de las experiencias que motivan a la sistematización en nuestro territorio*, contiene seis aspectos: se inicia con quiénes configuramos este equipo de educadoras y cómo llegamos al territorio<sup>2</sup> propuesto y presentado por la Licenciatura en Educación Especial para la realización de la práctica pedagógica en la Calera, Cundinamarca.

Luego, se presenta el territorio de La Calera, centrado en aspectos socioculturales y políticos, en algunas referencias históricas del municipio, así como en procesos educativos y su articulación con programas sociales orientados desde la Secretaría de Educación y Desarrollo Social de la alcaldía municipal, particularmente se hace énfasis en el programa de adulto mayor y discapacidad en el transcurso de la administración presente y hasta el 2023, esto, porque desde este programa se solicitó el acompañamiento al municipio de educadoras especiales en formación.

Finalizando con este apartado de contextualización estas comadres<sup>3</sup> presentamos los últimos dos aspectos, que hacen referencia a las instituciones en las cuales se desarrolló nuestra

---

<sup>1</sup> Es el área geográfica que está definida por un perímetro urbano, cuyos límites se establecen por acuerdos del Concejo Municipal. Corresponde al lugar en donde se ubica la sede administrativa de un municipio.

<sup>2</sup> El territorio es una construcción social, una unidad espacial, integrada por un tejido social particular que tiene como sustento una determinada base de recursos materiales. Esta es articulada por ciertas formas de producción, consumo e intercambio y coordinada por instituciones y por las formas de organización que operan en ella, por medio de las prácticas, estrategias y percepciones (Romero, 2012)

<sup>3</sup> Comadres: Concepto propio, hace referencia a una amistad estrecha entre mujeres que comparten saberes, prácticas y confianza.

práctica pedagógica; por un lado, la IEDRI, su distribución por sedes y los procesos que se han realizado frente a la educación inclusiva, teniendo en cuenta algunos documentos institucionales como el PEI, manual de convivencia y PIAR; por otra parte el CVS, el objetivo de este proyecto a nivel departamental, los sujetos participantes que allí estuvieron, el desarrollo del trabajo específicamente del municipio de la Calera y los servicios que se prestan para la comunidad.

En el segundo apartado desarrollamos la ruta metodológica denominada *Metodología para sistematizar saberes construidos con los sujetos participantes*, para este apartado nos acompañaron Oscar Jara con su texto “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles” (2018) y Alfonso Torres con lo expuesto en “Sistematización de prácticas y experiencias educativas” (1999), a quienes consideramos referentes teóricos sustanciales para el proceso de construcción de esta sistematización de experiencias y orientación en los momentos metodológicos.

Este apartado se divide en seis sub-apartados; el primero, *Justificación de la sistematización* donde reflexionamos y justificamos como educadoras especiales en formación el por qué y el para que de esta modalidad de trabajo investigativo; el segundo *El punto de partida: El inicio de la experiencia* se desarrolla en tres aspectos: el primero en donde mencionamos los sujetos participantes de las dos fases; el segundo hace referencia a los primeros pasos para llegar estos escenarios y el tercero las primeras observaciones que se dieron allí. El tercer sub-apartado *Formular un plan de sistematización*, contiene el eje de trabajo, preguntas y objetivos establecidos para esta sistematización, dispositivos de memoria<sup>4</sup> y análisis de datos de las fases A y B (Matrices).

El cuarto sub-apartado se titula *Recuperación del proceso vivido*, en este se encuentra el análisis, las narraciones y diálogos sobre la experiencia vivida por medio de las categorías definidas en el eje de trabajo; el quinto corresponde con *Las reflexiones de fondo*, donde se retoma y analiza lo vivido por nosotras y lo expuesto por los autores, centrado en las categorías que establecimos y en el cual exponemos de qué manera se cumplieron o no los objetivos de las propuestas pedagógicas, además de eso, aquellas categorías emergentes que nos permitieron

---

<sup>4</sup> Como comadres tomamos la decisión de cambiar el nombre de instrumentos de recolección de información por dispositivos de memoria debido a la forma en como se ha venido narrando, tomamos estos conceptos como iguales, pues ambos hacen referencia a un conjunto de herramientas para obtener información y su principal función es extraer o construir datos de primera mano de la experiencia vivida y poder analizarla.



también reflexionar. Por último, el sexto sub-apartado se corresponde con *los puntos de llegada*, allí presentamos la línea de investigación de la Licenciatura en Educación Especial a la cual nos adscribimos y algunos aportes establecidos para construir un camino hacia el reconocimiento de los otros. Para cerrar esta sistematización presentamos las referencias bibliográficas.

## **Contextualización y delimitación de las experiencias que motivan a la sistematización.**

*Esta apuesta afirma en un trío de maestras el camino para hacer de su escuela un escenario de diálogo, que retoma factores de riesgo para transformarlos en factores de protección, de transformación pedagógica y de construcción de saber. Se gesta también como un motor que inspira a comprender que más allá del contenido, lo que cobra importancia es la constitución de un sujeto que se reconoce, reconstruye y encuentra en sus debilidades, razones para resistir y cre-ser.*

*Tadiana Escorcía. (2020)*

Coincidimos con la frase de la maestra Tadiana en que, a partir del reconocimiento de nuestras debilidades, capacidades y experiencias personales, hemos construido razones para resistir en el viaje de la práctica pedagógica y cre-ser como mujeres y educadoras desde estos reconocimientos. Nuestro equipo se compone de una diversidad de pensamientos, historias y quehaceres de la vida cotidiana, un equipo conformado por el destino, pues nos consideramos de carácter imponente y riguroso; para muchos de nuestros amigos o cercanos éramos una bomba de tiempo que en cualquier momento podía generar conflictos internos y no funcionar, sin embargo, algo sentipensante<sup>5</sup> encajó desde el primer instante y hasta el día de hoy, con nuestra práctica y nuestro documento de trabajo de grado finalizado, funcionó.

Creemos que hemos encontrado en las diversas formas de ser y estar en el mundo una fórmula, en donde cada una lleva a cabo ciertos roles que se alternan según la situación y las circunstancias que nos acontecen en este caminar. La comadre Sara es nuestra poeta, le añade tierrita, nos acerca a nuestros sentires, a buscar lo propio de nuestra esencia humana, nos recuerda nuestras raíces, suele transmitirnos tranquilidad y calma ante momentos de dificultad; Sue, una comadre que se mueve por las emociones viviéndolas de una forma más intensa, traspasando su quehacer, equilibrando su formalidad y profesionalismo, fortalece nuestros discursos, escritos y existencias para ir construyendo un equipo capaz de enfrentar retos y realidades educativas que emergen; la comadre Camila suele ser quien nos da una estructura

---

<sup>5</sup> Como comadres adoptamos la definición de Orlando Fals Borda cuando menciona que: el ser humano actúa con el corazón, pero también emplea la cabeza, y cuando combina las dos cosas así, es un ser sentipensante. (2019)

organizativa emocional, mental y de ejecución para el trabajo, por lo general tiene claro los parámetros y en términos coloquiales, suele ser el polo a tierra de nuestro equipo, tanto de forma personal como profesional. La paciencia, el cariño y la motivación para resolver las situaciones ha sostenido al equipo en decisiones cruciales.

Como alguna vez lo dijo Roberto Hoyos referenciado en el trabajo de Escorcía et.al. (2020) “lo que nos tiene acá escribiendo y tratando de ser voz, son unos compañeros y compañeras que merecen todo nuestro respeto y admiración, quienes nos han hecho creer que el camino hacia otra educación no es posible en solitario (p.69)”, como antes lo creíamos.

### **La configuración del equipo.**

En relación con lo anteriormente expuesto, es importante contar que este equipo no se configuró naturalmente, surgió de compartir un mismo contexto educativo y de práctica pedagógica. Las tres comadres hacemos parte de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional y, de acuerdo con la ruta de praxis pedagógica e investigativa establecida por la licenciatura, en séptimo semestre se viven 4 pasos para optar por el contexto de práctica, el primero es la presentación de los contextos ofertados por la licenciatura, el segundo es la escritura de ensayos por educadores en formación indicando la intención de vincularnos a uno u otro contexto, el tercero es la recepción y aceptación por parte de las maestras asesoras para conformar el equipo de trabajo para ese contexto, y en el cuarto paso, finalmente se da la organización de los equipos para reconocer y desarrollar la práctica pedagógica y a su vez el trabajo de grado por dos años continuos en el mismo contexto.

Para el año 2021-II, uno de los contextos propuestos fue el municipio de la Calera en donde se llevaría a cabo la práctica en las instituciones educativas oficiales que se sitúan allí<sup>6</sup>; es entonces que, ocho estudiantes, optamos por este contexto. En el mes de septiembre de dicho año, nos movilizamos hacia este territorio para reunirnos con funcionarios de la Secretaría de Educación y programas sociales, quienes nos indican los distintos escenarios en los cuales esperaban nuestra participación desde el desarrollo de la práctica pedagógica. En este grupo de praxis se asignó quiénes serían las educadoras en formación que estarían en cada contexto institucional, la distribución de estas se trató de llevar por metodologías de trabajo similares,

---

<sup>6</sup> Institución Educativa Departamental Integrado la Calera, Institución Educativa Rural Departamental el Salitre, Institución Educativa Departamental la Aurora e Institución Educativa Departamental Rural Integrado

dando respuesta a las necesidades particulares de cada institución, con el fin de plantear propuestas pedagógicas para llevar a cabo en la práctica.

Una vez reconocida cada institución y sus prácticas, a estas tres comadres educadoras en formación se nos asignó la IEDRI. En el mismo periodo 2021-II, la licenciatura presentó las modalidades de trabajo de grado, como equipo de comadres decidimos realizar una sistematización de experiencias.

A partir de la decisión anterior, y como se expondrá en el apartado metodológico, el inicio de las experiencias pedagógicas se centra en la contextualización de los lugares en el cual tejimos nuestra práctica pedagógica desde el segundo periodo del año 2021 y hasta el primer periodo del 2023.

Entendemos la contextualización como ese primer momento de acercamiento, identificación y conocimiento de la realidad, y es a partir de esta que logramos determinar las problemáticas, situaciones y aspectos determinantes del territorio, en el cual como educadoras en formación planteamos acciones en respuesta a las necesidades propias del territorio y a nivel institucional.

### **El Municipio de La Calera**

La Calera se halla al oriente del departamento de Cundinamarca y al noreste de la ciudad de Bogotá. El municipio limita al norte con los municipios de Guasca, Sopó y Chía, al oriente con el municipio de Guasca, al occidente con Bogotá y al sur con el municipio de Choachí y Bogotá (Alcaldía Municipal de la Calera, 2022).

Desde una perspectiva social y en relación con las personas con discapacidad, el municipio de La Calera evidencia un interés por la inclusión a partir de la creación de proyectos expuestos en el Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023 y desde la consolidación de los “Pactos”, como fueron denominados los ejes de trabajo en este Plan; estos, centran sus planteamientos en la creación y fomento de programas que reconocen la importancia de las personas con discapacidad y sus procesos de inclusión en sectores como la salud, la educación, la participación y el aspecto socio-laboral. Con lo anterior, hemos entendido que se busca generar un mejoramiento en la calidad de vida de todos los habitantes del municipio.

Al interés por la inclusión, se suman las instituciones educativas departamentales y municipales que han reconocido a aquellos estudiantes con discapacidad que hacen parte de sus aulas y que participan del proceso educativo; dicha información la encontramos en la base de datos facilitada por el coordinador del programa de discapacidad del municipio. En esta base del municipio de La Calera se encuentran reportados por las instituciones, para el mes de febrero 2022 ante el Sistema Integrado de Matriculas (SIMAT), 232 estudiantes con una posible discapacidad o con problemas de aprendizaje. Sin embargo, 224 de ellos aún no cuentan con un diagnóstico médico oficial o actualizado; este dato fue recogido a partir de la revisión de la base de datos, en la cual se suscribieron estos 224 estudiantes con el código 99, indicado en la resolución 113 del 2020 del Ministerio de Salud con referencia a “NO APLICA”, es decir, no cuentan con diagnóstico debido a dos posibles causas, que solo presentan algún problema de aprendizaje o bien, que no han llevado a cabo el proceso para la certificación de discapacidad a través de las EPS.

Dicho reporte permitió hacernos una idea en referencia a la cantidad de estudiantes con discapacidad que encontraríamos en las aulas; sin embargo, al acercarnos a la institución que nos fue asignada, evidenciamos que algunos de los estudiantes no presentaban características que determinaran una discapacidad, si bien en algún momento presentaron problemas y/o dificultades de aprendizaje, estas podían ser trabajadas en el desarrollo de la práctica pedagógica.

También, nos encontramos frente a esta situación, con la narración de varias educadoras que referenciaron que algunos de sus estudiantes con discapacidad fueron ‘diagnosticados’ por unas practicantes de psicología quienes hicieron parte de un programa brindado por La Alcaldía en años anteriores y así fueron diligenciados los datos en el SIMAT, pero no en todos los casos se había continuado con la sugerencia de continuar el proceso con sus EPS.

Por esto, consideramos importante resaltar que, aunque la herramienta SIMAT permite acercarnos a la población de las instituciones, en ocasiones sus datos pueden ser indefinidos y es necesario observar más las realidades y de este modo tener un mejor reconocimiento de la población.

Para acercarnos a estas realidades y como parte del contexto, a continuación, les presentamos la IEDRI, como escenario de la fase A de la práctica pedagógica vivida durante los semestres 2021-II y 2022-I; posteriormente, se presenta el escenario de la fase B, la cual fue

llevada a cabo en el CVS del Municipio de La Calera durante el 2022-II y el 2023-I; así mismo, se presentará nuestra comprensión de ruralidad del municipio.

### **Institución Educativa Departamental Rural Integrado (Fase A)**

La Institución Educativa Departamental Rural Integrado (IEDRI) fue la institución asignada para nuestro equipo de trabajo y en la cual se tejieron nuestras experiencias educativas y comunitarias en una primera fase; para acercarnos un poco a la institución y reconocer cómo está organizada, contaremos algunos aspectos históricos, así como sus características territoriales. Para esto, consultamos a Mantilla (2014), quien relata acerca de la formación y distribución de lo que hoy en día hace a esta institución aquella con más sedes veredales de primaria, en comparación con las otras instituciones oficiales del municipio.

La Institución nació en 1988 como una de las sedes del colegio urbano; sin embargo, originalmente eran dos colegios diferentes: Colegio Departamental El Manzano y Colegio Departamental Mundo Nuevo, llamados así por el nombre de las veredas a las que pertenecían. Cada uno de estos colegios contaba con un número aproximado de 80 estudiantes y el primero de ellos, El Manzano, nació por disputas entre las dos comunidades. Las personas que vivían en una vereda no podían participar de ningún evento (fiestas, ferias, mercados ganaderos, etc.) o, siquiera, estar presentes en la otra. Por tal razón, dos instituciones con estructuras similares, ubicadas en veredas de características similares (un puesto de salud, una iglesia y un comando de policía para cada una) con capacidad para un número muy parecido de población y ubicadas a menos de un kilómetro de distancia entre una y otra, existieron durante más de diez años sin tener contacto directo.

La integración de los dos colegios sucedió en 2002 bajo el nombre de Colegio Rural Integrado La Calera, en 2003 se articuló a doce instituciones de básica primaria y tomó el nombre actual, con las que afectará las veredas de todo el sur oriente de La Calera: Mundo Nuevo, Manzano, Jangada, La Hoya, La Polonia, Quisquiza, Treinta y seis, Tunjaque, Jerusalén, Junia, La Ramada (hoy en día esta no pertenece a la institución) y El Volcán.

La Institución está ubicada a 25 km de la cabecera municipal, el estado de la carretera y las características geográficas hacen que un vehículo como el bus escolar utilice un poco más de dos horas para realizar el recorrido hasta las sedes ubicadas en la Vereda Mundo nuevo; una sede de básica primaria y preescolar y la otra como sede principal, donde además de funcionar la parte

administrativa es la única sede con educación básica secundaria y media de la Institución; adicional resaltamos que, entre una sede y otra, los tiempos de recorrido pueden variar entre treinta minutos y dos horas.

Siguiendo con la idea de Mantilla (2014), la región en la que se ubican las sedes de la Institución es rica en recursos naturales. Por ser una zona de influencia del Páramo de Chingaza la lluvia es constante durante el año en la mayoría de las sedes, sobre todo en aquellas que se encuentran más cerca de Mundo Nuevo.

La población de la región y por ende de la institución es de tradición campesina y deriva su sustento de la producción de papa y cebolla principalmente, así como del ganado de doble propósito. Las áreas de páramo han sido utilizadas tradicionalmente dentro de la actividad productiva, incluyendo la cacería y las quemadas como forma de preparación de la tierra para el cultivo y para ampliación de la frontera agrícola<sup>7</sup>.

En el comienzo de nuestra práctica, la rectora que inició el acompañamiento el 23 de septiembre del 2021 nos indicó que la institución contaba con 225 estudiantes matriculados y distribuidos en las diferentes sedes. Nos parece necesario mencionar que durante el 2020 y 2021-1, como en la mayoría de las instituciones educativas del país, debido a la contingencia sanitaria a nivel mundial a causa del COVID-19, las dinámicas educativas se realizaron mediadas por guías elaboradas por los educadores de cada área y quienes también enviaban explicaciones complementarias por la aplicación WhatsApp.

Adicionalmente, la Rectora nos comentó que en esos años, a cargo del Programa de Discapacidad del municipio liderado por la educadora especial del mismo, se realizaron diversas capacitaciones de forma virtual a administrativos y educadores referidas a diagnósticos y desarrollo educativo de los estudiantes; con los padres de familia se trabajó en hábitos de estudio y responsabilidades tanto de educadores como cuidadores para con el estudiante; pero sobre todo se trabajó la importancia de implementar el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en las planeaciones de aula y el desarrollo del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR).

---

<sup>7</sup> Según el Ministerio de Agricultura, la Frontera Agrícola es “el límite que separa las áreas para actividades agropecuarias, de aquellas para la conservación o protección de la biodiversidad” (2018, párr. 2)

Según la rectora, esto favoreció al reconocimiento de los saberes de los educadores frente a los estudiantes con discapacidad y aportó al tejido de procesos para la inclusión dentro de la institución; estas capacitaciones se realizaron de forma virtual en la mayoría de los casos por temas de aislamiento en tiempos de COVID-19.

Para el periodo 2021-2, la sede de bachillerato comenzó bajo la modalidad de alternancia con retorno a las aulas; por ende, nosotras, las comadres, empezamos a asistir presencialmente y tuvimos la oportunidad de realizar actividades de reconocimiento general de la institución y sus dinámicas. Uno de los aspectos observados, fue que retornó aproximadamente la mitad de los y las estudiantes inscritos en esta sede, además no asistieron estudiantes con discapacidad; al indagar el motivo, los educadores indicaron que los padres tenían mayor temor de enviarlos por el contagio.

Otro elemento que enunció la rectora y que se considera de interés para la presente contextualización, fue la solicitud a las educadoras especiales en formación de acompañamiento para la revisión y construcción del Plan Individualizado de Ajustes razonable (PIAR), debido a que la institución no contaba con ellos al momento de su llegada como rectora en agosto del 2019.

En este momento de la fase A, tomamos la decisión de entretener la experiencia con los sujetos participantes que cohabitaban la institución, quienes serían los y las educadores, los y las estudiantes y la rectora.

Además de la información brindada por la rectora, considerábamos pertinente realizar una consulta de datos a nivel pedagógico en otras fuentes, ante esto, observamos la desactualización en páginas web departamentales y no utilización de página propia por parte de la institución; al indagar un poco más sobre el tema, se conoce que esta situación se debe a que en ese momento (2021-2) la página está en revisión, análisis y espera de resoluciones correspondientes a procesos administrativos como el PEI, el manual de convivencia, los consejos académicos y estudiantiles, entre otros.

Por otra parte, en los aspectos físicos de la institución, en su sede de bachillerato se puede evidenciar que la organización y distribución de los cursos, canchas y zonas de alimentación están habilitadas teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad; la sala de tecnología dejó de ser utilizada por la institución estrictamente para su función debido a que los dispositivos no se



podieron actualizar pues esto acarrearía un costo así como la reposición de elementos que se van desgastando, recursos económicos con los que no contaban, por lo tanto, se habilitó como un salón de clase y esparcimiento. (Diario de Campo #5 2021-1).

Para el año 2022, en el mes de marzo asistimos nuevamente a la Institución y notamos que varios de los estudiantes que conocimos en los encuentros del semestre 2021-1 y con quienes nos presentamos como las educadoras en formación y explicamos brevemente cuál iba hacer nuestra participación en la institución, ya no se encontraban inscritos; de igual forma, observamos el retiro o traslado de algunos educadores con los que se había hecho procesos de presentación, reconocimiento, diálogos y recolección de saberes en el semestre 2021-1.

Con lo anterior, fue claro que varios de los educadores no reconocían el trabajo que aspirábamos desarrollar en la institución, además, sentimos que generaron resistencias o barrera para dialogar acerca de sus percepciones frente a la inclusión y creación de estrategias conjuntas encaminadas a la transformación de prácticas desde el aula que lleven a la educación inclusiva; tal vez, no reconocían la importancia de esta perspectiva.

Nuestros sentires y reflexiones con el anterior momento vivido también hacen parte de esta contextualización, puesto que con estos iniciamos a darle trascendencia a la construcción de nuestra sistematización. Como comadres desconocíamos las realidades educativas rurales de nuestro país, entre diálogos y discusiones con nuestros educadores titulares de la sede principal, evidenciamos que la institución durante 20 años ha tenido un rector por año, varios de los educadores que hacen parte de la sede bachillerato son provisionales, por tanto, se discontinuaron procesos académicos importantes como los proyectos agroindustriales con base en la protección del parque natural Chingaza, entre otros. Ciertamente nos topamos con la realidad de nuestra institución, realidad que nos sobrepasa muchas veces y nos llevó a reconstruir constantemente nuestro que hacer en la práctica pedagógica.

No cabe duda que tal realidad marcó una tensión en nosotras como educadoras en formación respecto a las concepciones y creencias socioculturales de los modos de vida, cosmovisiones y hábitos sociales rurales, puesto que en la realidad que conocemos estas se dividen en dos, las cuales son totalmente diferentes sobre lo que creíamos caracteriza la ruralidad, por un lado, donde se reconoce los modos de vida arcaicos y atrasados, pobreza y baja productividad y menor educación de sus habitantes; y por el otro, la realidad rural de nuestro

territorio y sus comunidades estudiantiles campesinas donde su medio ambiente está cuidado y protegido, su cultura y valores tradicionales son primordiales que en compañía de sus prácticas les permiten tener una vida comunitaria, solidaria y fraterna.

Es por ello que para caracterizar nuestra percepción de la ruralidad en la que nos situamos, tomamos de Dirven, Echeverry y otros (2004) citados por Castro y Reboratti (2008), la idea de que el mundo rural no es tan homogéneo como se creía, es más, determinan que “hay un mundo mucho más complejo aún que el meramente agrícola en los espacios rurales y que allí, se da un flujo continuo de personas, bienes y servicios que transitan desde zonas rurales hacia zonas urbanas y viceversa” (p.58), lo cual conlleva a categorizar lo rural bajo otras perspectivas, y una de esas perspectivas es la categoría territorial.

Es en este momento donde comprendimos que en la Licenciatura en Educación Especial (LEE), y previo al inicio de la práctica pedagógica de VII semestre, ha sido mínima la visibilización de esta realidad o mundo rural, que en nuestra formación no se recogen saberes latinoamericanos, y que los referentes teóricos de los espacios académicos cursados no interactúan, impactan o escriben desde la ruralidad y sus construcciones edu-comunitarias. Reflexiones que conllevan a dar relevancia al tejido de saberes y conocimientos sobre aquello que no está visible en el maestro rural<sup>8</sup> y mucho menos en nuestro campo de saber, la educación especial.

Es importante mencionarles que esta práctica pedagógica estaba pensada inicialmente para ser desarrollada únicamente en la IEDRI en el periodo 2021-2 al 2023-1. Sin embargo, por motivos administrativos no pudimos continuar en el contexto, más adelante en la recuperación del proceso vivido explicaremos detalladamente la situación que afrontamos como equipo de comadres en la institución. Es por ello, que nuestra práctica pedagógica tuvo una segunda fase, en el CVS, con otra perspectiva de la ruralidad por tanto está situado en la cabecera municipal de La Calera Cundinamarca con una población y experiencias diferentes de la IEDRI.

---

<sup>8</sup> Como lo dice García “lo que profesor rural piensa y cree de la educación rural, así mismo será su accionar; de ahí la importancia de analizar los pensamientos subyacentes en el profesor rural sobre su quehacer específico, la educación rural, toda vez que es a partir de dichas concepciones, creencias y pensamientos como puede darse su desenvolvimiento en su diario vivir como educador en el ámbito rural” (2016, p.74) “ya que resulta evidente que, casi siempre, lo que los profesores hacen es consecuencia de lo que piensan” (Fandiño, 2007. citado en García, 2016).”

## **El Centro de Vida Sensorial (Fase B)**

Como venimos mencionando, se nos asigna un nuevo contexto en el que se entretajeron otras experiencias de la práctica pedagógica, vividas en el CVS del municipio de la Calera, siendo esta la fase B de nuestra sistematización. Para poder reconocer las acciones realizadas, contaremos algunos aspectos históricos, objetivos y sus características territoriales.

Los Centros de Vida Sensorial se crearon por medio de un convenio entre la Gobernación de Cundinamarca y las Alcaldías Municipales (no se cuenta con la fecha exacta de dicho convenio), con el fin de atender en los municipios de Cundinamarca a la “población que presenta alguna limitación sensorial, motora, perceptual, neurológica o cualquier otro tipo de situación que afecte el desarrollo evolutivo y del aprendizaje del ser humano” (Gobernación de Cundinamarca y Fundación Teletón, 2013, p.12), a lo que hoy se ha denominado personas con discapacidad. Estos espacios físicos se dotaron de elementos terapéuticos, artísticos, materiales pedagógicos, entre otros, que permiten llevar a cabo estrategias para incrementar habilidades, destrezas y potencialidades.

Se espera que los CVS realicen una atención en diferentes subprogramas, lo cuales serían promoción, prevención, nivelación y remediación; teniendo en cuenta que estos fueron creados bajo los enfoques de derechos y diferencial. Según la Gobernación de Cundinamarca el enfoque de derechos “plantea que los individuos deben reconocerse, asumirse y ser considerados como sujetos de derechos fundamentales propios e irrenunciables” (2013, p.21) y, el diferencial, indica que debe tenerse en cuenta las diferencias particulares de cada etapa del ciclo de vida, aun así, en ciertas condiciones o situaciones similares deben ser tratadas de forma proporcional; de esta manera la atención brindada permite mejorar procesos de manera integral y la participación en los diferentes ámbitos sociales de las personas con discapacidad. (Gobernación de Cundinamarca y Fundación Teletón, 2013)

Para esto, implementan estrategias de Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC), la cual es

Una estrategia de desarrollo comunitario para la rehabilitación, la igualdad de oportunidades y la integración social de todas las personas con discapacidad. La RBC se aplica gracias al esfuerzo conjunto de las propias personas con discapacidad, de sus familias, organizaciones y comunidades, y de los pertinentes servicios gubernamentales y

no gubernamentales en salud, educación, trabajo, social, y otros. (OMS, 2005, citado por Comité de Rehabilitación, 2017)

Ahora, con la indagación documental y lo experienciado en La Calera, hemos notado que cada municipio maneja de manera autónoma su CVS. Aunque existen unos lineamientos base para el funcionamiento de estos, dependerá de las características o necesidades propias de la población del municipio y de los objetivos que el plan de gobierno destine en cada periodo para los programas sociales del municipio; en el caso del CVS de La Calera, según lo narrado por algunas de las profesionales de la salud, en la mañana se trabaja con los jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad y en la tarde con estudiantes remitidos de los colegios oficiales del municipio que requieren algún apoyo en sus procesos académicos.

En esa misma línea, evidenciamos en la *Matriz de seguimiento proyectos 2020-2023* ubicada en la página oficial de La Calera en la sección Banco de Documentos, que los profesionales que deben acompañar el espacio en el CVS son: un/a trabajadora social, un/a fonoaudióloga, un/a psicóloga, un/a educadora especial, un/a fisioterapeuta, un/a terapeuta ocupacional y un/a intérprete de lengua de señas con al menos nivel II.

El CVS de La Calera se encuentra ubicado en la cabecera municipal en Altos de Siberia, a unos 10 minutos caminando desde el parque principal y en subida. Comisión de las comunidades europeas enuncia que, “la noción de espacio o mundo rural va más allá de una simple delimitación geográfica; se refiere a todo un tejido económico y social que comprende un conjunto de actividades muy diversas” (1988, p 15.) y, como comadres estamos de acuerdo, puesto que notamos que esta ruralidad del CVS se encuentra permeada por ciertas características urbanas, como la afluencia de rutas tanto veredales e intermunicipales; encontramos diferentes tipos de viviendas incluyendo edificaciones coloniales y modernas, algo que no encontrábamos en las veredas; también, se dispone de mejores carreteras, servicios públicos, acceso a recursos comerciales y, aunque allí se vive algo de trabajo agropecuario, pudimos evidenciar que se cuenta con diversas oportunidades laborales y de formación educativa.

Como veníamos contando previamente, nuestra participación en el CVS se dio después de que la IEDRI no resolviera la situación sobre la asignación del rector encargado, por lo tanto, organizamos diversas reuniones con el coordinador del programa de discapacidad del Municipio,

donde se nos da la oportunidad de realizar nuestro quehacer pedagógico en este nuevo contexto; es entonces que para octubre de 2022-2 iniciamos allí actividades de práctica pedagógica.

Para este momento o fase, los sujetos con quienes entretejimos esta experiencia fueron profesionales de salud, como terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, fisioterapeuta, trabajadora social, docente de la ludoteca y, para mediados de noviembre de dicho año, con la educadora especial. En cuanto a los usuarios participantes del CVS, iniciamos con 13, para noviembre conocimos a 3 más y en el cierre de diciembre dejaron de asistir 2, por lo cual varió la cantidad de usuarios con los que compartimos cada semana.

En nuestras travesías nos dimos cuenta que las realidades pedagógicas vinculan otros escenarios y nos permitieron entender que nuestro rol de educadoras especiales también se establece y se ubica fuera de las aulas tradicionales<sup>9</sup>. Asimismo, comprendimos que cada persona o espacio que co-habitó en nuestra práctica pedagógica, nos acompañó a entretejer las actuales y futuras realidades de nuestros contextos.

Para poder realizar la anterior contextualización y delimitación, estas tres comadres requerimos constantes indagaciones, observaciones y diálogos en medio de las experiencias y aprendizajes que se fueron tejiendo en la comunidad de la IEDRI y el CVS; una vez presentados estos contextos y las situaciones que como educadoras especiales en formación consideramos relevantes para el desarrollo de la práctica pedagógica, a continuación, presentamos el apartado metodológico donde indicaremos la justificación y los momentos a desarrollar.

---

<sup>9</sup> Espacio físico de la escuela tradicional [...] en donde se lleva a cabo de manera formal el proceso de enseñanza aprendizaje” (Flores, 2020, p.62)

### **Metodología para sistematizar saberes construidos con los sujetos participantes**

El educador o educadora cuando se enfrenta con un contexto nuevo asume la responsabilidad de enlazar sus pensamientos y saberes con la identidad cultural, social y educativa que atraviesa el escenario, por tanto este saber el cual hemos venido nombrado anteriormente en algunos párrafos lo comprendemos y situamos como educadoras especiales desde lo que las autoras Escorcía y Fajardo hacen referencia a que, el saber ancestral “para cada comunidad, ha significado un proceso de relación con su territorio, de construcción colectiva y de conservación de este, a partir de proceso de memoria que se condensan en tejidos, en la oralidad, en sus técnicas de siembra, gastronomía, prácticas de crianza entre otras.” (2017, p .4), de igual manera, ellas dentro de su diálogo hacen referencia a la diferenciación entre dos saberes; ancestral y occidental, el primero considerado como local, tradicional, folklórico y el otro como universal y científico que hace parte de un grupo dominante.

Teniendo en cuenta lo anterior, como educadoras especiales en formación, reflexionamos frente a saberes que los sujetos participantes nos brindaron durante la experiencia de la práctica pedagógica, para con estos sujetos y saberes, realizar un análisis frente a lo que reconocimos en sus acciones y, sobre todo, el cómo se ha llevado el quehacer pedagógico por parte otros educadores y educadoras en este tipo de contexto que se encuentran en la ruralidad de La Calera.

En este punto de la narrativa, nos parece oportuno mencionar el por qué y para qué de esta modalidad de trabajo investigativo, acompañadas por los autores Jara (2019) y Torres (1999), quienes dan un lugar pedagógico e investigativo a la sistematización de experiencias desde la cual exponer los diferentes saberes hallados y aprendidos durante la práctica pedagógica. Luego de lo cual, presentamos la metodología investigativa seguida para sistematizar la experiencia.

#### **Justificación de la sistematización**

Los contextos de la IEDRI y el CVS del Municipio de la Calera fueron los escenarios en los cuales, desde una reflexión crítica de lo que puede o no funcionar en temas de enseñanza, didáctica y procesos de inclusión, posibilitaron comprender la relevancia de las experiencias previas de estudiantes, educadores, profesionales y demás sujetos que han transitado por estos escenarios, pues estas experiencias tienen como resultado una amplia producción de saberes y conocimientos, como indica Jara (2019) “es en ellas, sobre ellas y desde ellas que se pueden

enfrentar estos nuevos desafíos y diseñar estrategias epistemológicas y metodológicas pertinentes” (p.38).

Sin embargo, este intercambio de experiencias no debería ser exclusivamente para aquellos educadores y profesionales de la salud que transitan por estos escenarios, sino que se considera relevante que puedan conocerse en otros contextos y que de éstas se pueda hacer una “interpretación crítica de los procesos vividos”, bien sea por conocedores de diversas áreas o por otros actores participantes, con el objetivo de que logren “identificar aprendizajes significativos [...] para alimentar la propia experiencia” (Jara, 2019, p.46). O bien, como lo indica Torres (2019) “La reconstrucción y reflexión sobre las prácticas educativas transformadoras también pueden contribuir a los campos de saber pedagógico involucrados, tales como el currículo, la didáctica o la evaluación” (p.57).

Teniendo en cuenta lo anterior, las comadres decidimos compartir nuestras experiencias y saberes como educadoras en formación por medio de esta narrativa; lo cual consideramos pertinente al reconocer a la sistematización de experiencias como:

Una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social [para nuestro caso educativas] que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (Torres, 1999, p.3)

Como hemos comprendido, teorizar las experiencias vividas exige un procedimiento riguroso, no es solo contar como anécdota aquello que estas comadres vivieron, sino que como enfatiza Jara (2019) “implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación” (p.46). En ese mismo orden de ideas, la sistematización junto con la escritura también nos permite expandir la mente, organizar las ideas, generar preguntas, resolverlas y reconstruir en la interacción con cada uno de los actores de los contextos y territorios (Torres, 2019).

En este sentido, esta sistematización de experiencias la vivimos como una construcción colectiva, donde la sabiduría cotidiana y popular, así como los conocimientos formales de educadoras, educadores y profesionales de la salud fueron fundamentales para registrar, analizar, comunicar y compartir; fue una oportunidad para que estas comadres reconocieran que los

saberes pedagógicos referentes a la educación inclusiva no solo deben impactar a la escuela sino que deben trascender a otros escenarios fortaleciendo redes de apoyo como las familias y comunidades, en palabras de Jara (2019) “Se valora la importancia de recuperar la voz de las comunidades, con el propósito de pasar de “trabajar en las comunidades” a “trabajar con las comunidades” (p.39).

A lo anterior, se suma lo que plantea Torres (1999), al entender la sistematización de experiencias “como un proceso o una actitud “permanente” de generación de conocimientos, suponiéndola connatural a la experiencia o identificándola con los espacios para la reflexión y seguimiento propios de todo trabajo organizado” (p.2). En ese orden, es un proceso donde también emergen nuevas preguntas y rutas para producir conocimiento, por tanto, es vital que aquellas reflexiones que comprendemos como educadoras en formación sean visibilizadas y articuladas en las prácticas colectivas que se dan de la mano con las y los sujetos participantes de la IEDRI y el CVS.

En el proceso de comprender la sistematización, consideramos en sintonía con Torres (1999) que esta “debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de sus actores, que involucren elementos y factores no “previstos” o “vistos” por ellos, que complejicen su previa mirada sobre la práctica” (p. 5) , lo cual posibilita generar espacios de reflexión que conlleven a cualificar la práctica y así tejer “herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir conocimiento sobre esta y otras prácticas colectivas” (p.5).

Finalmente, para nuestra escritura basada en experiencias es relevante entender como personas, mujeres y educadoras en formación que no solo nos expresamos desde las experiencias, sino que sentipensamos.

Con expectativas, temores, ilusiones, ideas e intuiciones que se entrelazan con procesos complejos y dinámicos que, a su vez, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas, las vivimos y nos hacen vivir (Jara, 2019, p.45).

Luego de presentar la justificación de la presente sistematización de experiencias, a continuación, abordamos la metodología seguida de la mano de Jara (2018).

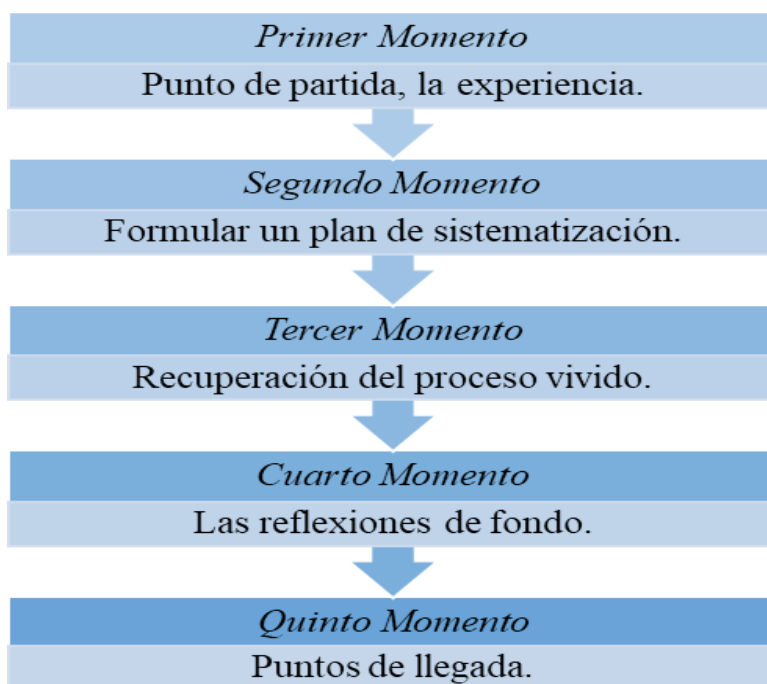


Cuando comprendimos la sistematización de experiencias y su importancia para recoger, abrazar y mantener en la memoria lo que experimentamos y aprendimos durante lo vivido en la práctica pedagógica, decidimos como grupo de comadres que era una modalidad pertinente y acorde para nuestro trabajo de grado.

A continuación, exponemos los cinco momentos a desarrollar para la sistematización con base en la propuesta de Jara (2018, p.135), las cuales se grafican en la figura 1. Estos ayudaron a describir y organizar nuestra sistematización por medio de los diversos dispositivos de memoria, sin embargo, no están sujetos al mismo orden que se proponen, puesto que consideramos algunas variaciones para el desarrollo de nuestra sistematización; adicional a esto, durante los momentos expuestos para una mejor organización, se fueron narrando de manera dividida cada fase ya sea por subtítulos o por columnas, debido a que cada contexto tuvo sus propias experiencias y se analizaron de forma separada.

### ***Figura 1***

*Momentos para el desarrollo de una sistematización expuestos por Jara (2018).*



*Nota.* Figura elaborada por las educadoras especiales en formación (2021) a partir de Jara (2018).

### **El punto de partida: El inicio de la experiencia**

En este sub-apartado mencionaremos a los sujetos participantes que hicieron parte de las dos fases de la práctica pedagógica; enseguida describimos cómo fue el camino construido en cada fase, pues como dice el refrán colombiano tomado del poema de Antonio Machado “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” y, como cierre de este sub-apartado presentamos los primeros hilos de las experiencias, siendo estos los primeros acercamientos a los contextos.

### ***Sujetos con quienes entretejimos nuestras vivencias***

En este proceso de entre-tejer<sup>10</sup> para construir esta sistematización, nombraremos a los sujetos que compartieron junto con nosotras, las comadres, saberes y experiencias enriquecedoras; aquellos seres que nos confrontaron con las realidades educativas, que nos hicieron reflexionar diariamente las mejores opciones para estructurar, generar y acompañar estrategias pedagógicas, estos sujetos que participaron de una u otra forma en espacios llenos de diálogos, memoria y diversidad.

Fueron en la fase A, los y las estudiantes de las diferentes sedes de la IEDRI, los y las educadoras que allí ejercieron su quehacer pedagógico en este tiempo, la rectora asignada para este periodo y la secretaria que hace parte de la comunidad educativa.

Queremos recalcar que durante el tiempo de la práctica, en la fase A, hubo una característica significativa con estos sujetos participantes y es que tanto educadores como estudiantes variaron o estuvieron en constante movimiento debido a diferentes causas; varios de los educadores que transitaban por la institución tenían un contrato de provisionalidad ocasionando rotaciones constantes en la planta docente, esto no solo ocurrió en la sede principal de bachillerato, sino también en las otras sedes veredales de aulas multigrado<sup>11</sup>; algunos estudiantes son población flotante,<sup>12</sup> por ende, ocurre que cambiaban de institución en cualquier

---

<sup>10</sup> Concepto, enfoque y forma de enseñanza, donde recogemos los saberes de los otros y las otras para tejer tanto el conocimiento como las estrategias en pro a la resolución o disminución de necesidades

<sup>11</sup> Las aulas multigrado congregan en un solo espacio físico a niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo educador.

<sup>12</sup> Familias que por su trabajo en los cultivos están rotando constantemente su lugar de residencia

momento del año, inclusive en medio del periodo académico y en algunos casos hubo deserción escolar.

Para la fase B quienes nos acompañaron fueron los usuarios que participan en el CVS desde el programa de discapacidad que tiene La Alcaldía de La Calera, además de un equipo interdisciplinar de profesionales de la salud y desarrollo social, que buscan fortalecer habilidades y guiar procesos de aprendizaje educativos como la adquisición de habilidades de lectoescritura, de operaciones matemáticas básicas, educación ambiental, educación física y educación artística; estos sujetos participantes nos brindaron otras concepciones e imaginarios sociales sobre el quehacer como educadoras especiales.

Para dar claridad frente a los sujetos participantes con quienes entretejimos nuestra experiencia en las fases A y B. En la tabla 1 especificamos la cantidad de educadores, estudiantes y administrativos de la IEDRI; en la tabla 2 el equipo interdisciplinar y usuarios del CVS con quienes compartieron estas comadres.

**Tabla 1**

*Sujetos Participantes Fase A*

Sede IEDRI 2022	Núm. Educadores	Núm. Estudiantes Matriculados 2022	Total Sujetos Participantes
Colegio Rural Integrado	8	110	118
Escuela Rural Integrado Nuevo	1	31	32
Escuela Rural El Manzano	1	11	12
Escuela Rural La Jangada	1	5	6
Escuela Rural La Hoya	1	5	6
Escuela Rural La Polonia	1	5	6
Escuela Rural Quisquiza	1	16	17
Escuela Rural Treinta y Seis	1	11	12
Escuela Rural Tunjaque	1	18	19
Escuela Rural La Junia	1	12	13
Escuela Rural Jerusalén	1	5	6
Escuela Rural El Volcán	1	10	11
			258

*Nota.* Datos tomados por las educadoras especiales en formación de las listas suministradas por secretaria.

**Tabla 2**

*Sujetos Participantes Fase B*

Sujetos CVS	Cant.	Total
Profesionales de Salud	5	
Trabajadora Social	2	20
Educadora Especial	1	
Usuarios	13	

*Nota.* Datos tomados por las educadoras especiales en formación desde la experiencia pedagógica.

Ahora bien, al tomar como referente la información de las tablas anteriores, es necesario realizar algunas aclaraciones de los procesos realizados en cada periodo académico; para el 2021-2 en la fase A, reconocimos las sedes veredales donde se realizó observación participativa tanto con las educadoras como con los y las estudiantes; en la sede principal identificamos las necesidades y comenzamos a trabajar la propuesta pedagógica que se narra más adelante.

Para el 2022-1 se empezó a desarrollar la propuesta pedagógica basada en el reconocimiento de los contextos que se realizó en el 2021-II y, trabajar desde el aula junto con estudiantes y educadores en la construcción de estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta las necesidades manifestadas por parte de ellos y observadas por estas comadres, tanto en los primeros encuentros como en lo que iba surgiendo en el proceso.

Asimismo, para mediados del 2022-2 se inició con el CVS, y aunque cambiaron los sujetos participantes como se evidencia en la tabla 2, las prácticas y reflexiones de las educadoras especiales en formación continuaron sus desarrollos centrados en concepciones e imaginarios sociales sobre las personas con discapacidad y el rol del educador especial.

En el 2023-1 se continuó en el CVS el trabajo conjunto con el equipo interdisciplinar y los usuarios participantes; en dicho periodo académico se da el cierre de la práctica pedagógica en el municipio de La Calera con la sustentación del proceso vivido y desarrollado ante el programa de discapacidad y la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

### *Construcción del camino.*

Para el punto de partida de las fases A y B, tuvimos en cuenta las vivencias iniciales de la práctica pedagógica, siendo estas observaciones e interacciones registradas con diferentes dispositivos de memoria para la sistematización, las cuales enunciamos en unos párrafos más adelante del presente documento.

Durante los primeros días de camino a la IEDRI, como parte del reconocimiento del contexto vivido, muy de madrugada estas comadres salían de su hogar desde diferentes localidades de Bogotá; el primer punto de llegada era un lugar donde converge la diversidad de sujetos con sus reflexiones, siendo este una esquina frente a la Universidad Pedagógica Nacional. Es aquí donde nos encontramos con la segunda parte de nuestra travesía viendo salir el sol -en el transcurso de la mañana, vía Bogotá-La Calera, hasta llegar a nuestro punto central en el municipio; luego, una parada técnica donde nos aprovisionamos de alimentos y coincidimos con campesinos que trabajan en los cultivos pertenecientes a este territorio, cuidadores de animales en fincas, educadores de las instituciones y estudiantes de las mismas. Y, por último, el más largo tramo de esta travesía, siendo este hasta la vereda Mundo Nuevo.

En este recorrido, por lo general, emanaban muchas emociones y sensaciones, desde una tranquilidad profunda en medio de un camino lleno de inmensos paisajes, hasta el filo de la muerte en sus carreteras estrechas, pedregosas y gredosas, y por supuesto con muchas expectativas y emociones por compartir saberes con aquellos sujetos que allí habitaban.

Estando allí en el proceso con la IEDRI (2021-II y 2022-I), se dieron unos cambios que no habíamos contemplado y que hicieron que tuviéramos unas alteraciones a nivel de la práctica pedagógica, como también de travesía. Una de ellas es que la rectora asignada a la institución se encontraba en proceso de traslado por las dificultades de transporte y acceso a la misma; para cuando iniciaba el periodo 2022-1 queda la IEDRI sin rector, por tanto se interrumpen los procesos pedagógicos y didácticos que habíamos construido para la institución; lo que ocasiona un desequilibrio en la institución en general, pues los educadores ya no nos permitieron más las participaciones con los y las estudiantes, hasta que la o el nuevo rector autorizará el ingreso de nosotras y de nuestra propuesta pedagógica.

Debido a esto, se empezó a gestionar junto con nuestra asesora de práctica, la continuación de nuestras acciones pedagógicas en el contexto de la Calera; al no tener respuesta de la

institución IEDRI, se nos ofreció por parte del coordinador del programa de discapacidad un nuevo contexto, el cual fue el CVS, allí nuestro rol como educadoras especiales en formación podía aportar a los procesos que este centro realizaba.

Es por tanto que, viendo el amanecer en la cabecera municipal. haciendo un recorrido a pie por las faldas montañosas de la misma, empezamos una nueva travesía a nivel personal como comadres y a nivel pedagógico como educadoras especiales en formación, que se acompaña de las nuevas ideas, sentimientos y anhelos. El CVS se convirtió en un lugar donde convergieron nuestras ganas de transformar nuestro rol como educadoras especiales, nuestra mirada de la educación especial y de la diversidad, pues nos encontrábamos fuera del aula tradicional en la que siempre nos vimos sumergidas en la formación. El CVS logró que conociéramos otros escenarios donde la pedagogía está implícita al desarrollar procesos con jóvenes y adultos con discapacidad, procesos encaminados a lograr motivación personal en cada usuario de este contexto, el fortalecimiento de habilidades y destrezas que potencien su proyección a su calidad de vida; al igual que establecer diálogos y relaciones interpersonales con otros profesionales que no solo son educadores, sino que nos retó a buscar metas en común con los profesionales de la salud y trabajadores sociales que también construían el espacio con nosotras basándonos en el ser-estar de cada usuario y con los objetivos planteados desde el programa de discapacidad de la alcaldía.

### ***Los primeros hilos de la experiencia***

Como bien se había indicado anteriormente, en este sub-apartado les expondremos las experiencias que fuimos tejiendo en ambos contextos.

#### **Fase A - IEDRI.**

Anteriormente en la contextualización nombramos que, tuvimos encuentros con los diferentes rectores de las cuatro instituciones oficiales del municipio de la Calera, y con la Rectora de la IEDRI fue virtual. Ya asignadas para esta institución, realizamos un primer encuentro en octubre del año 2021; allí nos conocimos de manera presencial con la secretaria y en la reunión estuvimos presentes, la Rectora, las tres comadres y a solicitud de rectoría nos acompañaron tres educadores que llevaban un largo tiempo en la institución ejerciendo en diferentes áreas curriculares; estos tres educadores aportaron percepciones sobre las necesidades en términos de inclusión.

Una de estas percepciones que nos impactó, fue por parte de uno de ellos quién dijo “es bueno que estén aquí, porque nuestros estudiantes son el ser y nosotros el quehacer” (Diario de Campo #1, 2021-2), el acompañamiento por parte de ellos nos pareció esencial pues compartieron saberes y experiencias construidas en el tiempo durante la institución y que podrían apoyarnos y acompañarnos frente a las dinámicas institucionales que surgieran a lo largo de nuestro proceso. Desafortunadamente para el año 2022, dos de ellos ya no eran parte de la institución.

De igual manera, en este diálogo con la rectora se decidió que lo primero que debíamos realizar tanto para el proceso de la práctica pedagógica como para la escritura en la sistematización, era conocer todo lo que abarca la institución desde sus sedes, cantidad de estudiantes y educadores, documentos, perspectivas, entre otros; por ende, la primera ruta pedagógica a desarrollar la llevamos a cabo con el reconocimiento de todas las sedes veredales de la IEDRI con sus educadores y educadoras. Desde allí se establecieron algunas prioridades y proyecciones para las estrategias que podríamos realizar con referencia a educación inclusiva; como comadres comprendimos algunas necesidades y así mismo iniciamos la definición de una propuesta para disminuirlas, y también, realizamos una delimitación de las mismas pues tuvimos claro que sería muy difícil abarcar todo lo observado.

Es así que, las primeras observaciones participantes se desarrollaron a través de visitas a las diferentes escuelas veredales y la sede principal de la IEDRI durante los meses de octubre y noviembre del 2021, en compañía de la educadora especial que hacía parte del programa de discapacidad y adulto mayor del municipio.

Como parte de este reconocimiento, finalizando el mes de noviembre del año 2021 se realizó un encuentro con la participación de 15 educadoras y educadores de las diferentes sedes de la institución y la educadora del Proyecto Todos Aprender (PTA)<sup>13</sup> del MEN. En este encuentro consideramos importante saber qué imaginarios sociales y concepciones tenían los educadores frente las funciones del educador especial y comenzar a compartir algunas claridades sobre las mismas, lo cual era un paso para entretrejer los saberes con esta institución; además presentar una ruta o una propuesta pedagógica que se desarrollaría con educadores y estudiantes.

---

<sup>13</sup> Estrategia a gran escala de formación y acompañamiento a docentes, que desde el 2012 busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes de primero a quinto grado de básica primaria en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. MEN, 2022

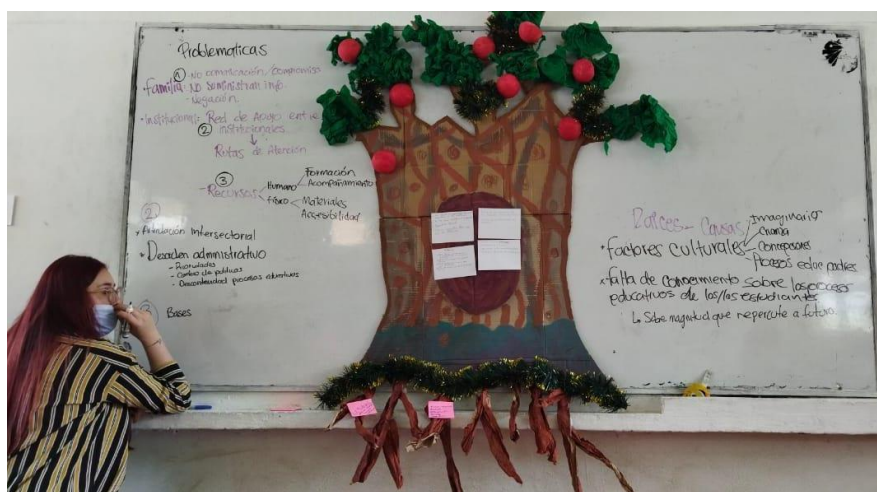
La ruta se presentó como flexible pues podría ajustarse dependiendo de cómo se dieran las dinámicas de la institución en general.

El encuentro se denominó *Recogiendo saberes e ideas entre educadores y educadoras*. Este espacio permitió darnos a conocer como equipo de comadres, compartir algunas claridades sobre nuestro rol, recoger perspectivas, disposiciones, ideas e historias, siendo un espacio que marcó la formulación de la propuesta pedagógica para el año 2022 y la base para el proceso de sistematización.

Esta recolección de perspectivas e ideas se realizó por medio de la construcción de un árbol de problemas, como se presenta en la figura 2.

**Figura 2**

*Árbol de problemas IEDRI*



*Nota.* Fotografía de autoría propia tomada en el encuentro *Recogiendo saberes e ideas entre educadores y educadoras*, noviembre (2021).

En el encuentro, se solicitó a los educadores que se organizaran por subgrupos y plantearan las posibles problemáticas que se presentaban en la institución con referencia al proceso de inclusión y las escribieran en unas tarjetas para ser ubicadas en el árbol, referenciando que en el tronco se ubican los problemas generales. Después de socializar y establecer las problemáticas generales, se realiza un análisis en colectivo de las causas de estas y se ubicaron



en las raíces del árbol. Igualmente, en colectivo, en las hojas o frutos se establecieron las posibles soluciones y estrategias para mejorar las problemáticas halladas.

Las problemáticas generales establecidas por los educadores se centraron, primero, en la desarticulación entre la institución, educadores y las familias. Al profundizar en estas últimas, indican la falta de presencia de los mismos en los procesos académicos, no suministrar información completa sobre los estudiantes y la negación ante posibles dificultades de aprendizaje o discapacidad de los estudiantes. Como segundo lugar, a nivel institucional consideraron que había falta de redes de apoyo entre las sedes de la IEDRI y las rutas de atención de organismos como ICBF, EPS, Comisarías. Exaltaron que estaban desarticuladas y no respondían eficazmente a los casos presentados. En tercer lugar, enunciaron el tema de recursos, dividido en recursos humanos y físicos, en los cuales sentían que hacía falta formación para el acompañamiento oportuno en términos de inclusión escolar y la escasez en los materiales didácticos para llevar a cabo procesos de aprendizaje más significativos. (Diario de Campo #5, 2021-2)

Las causas que los educadores nombraron se centraron en factores culturales de los entornos escolares de las sedes de la IEDRI donde los imaginarios sociales y concepciones influyen en la crianza de los estudiantes y esto a su vez delimita las prácticas que se tienen en la escuela frente a la diversidad y diferencia. Así mismo, nombraron la falta de preparación desde la academia y a nivel municipal que acompañe los procesos pedagógicos inclusivos en la institución, ya que solo se encontraba una educadora especial en el municipio que en su momento les brindó capacitaciones virtuales enfocadas a la caracterización de las diferentes discapacidades que se pueden encontrar en la escuela y, al diligenciamiento del PIAR.

Por su parte, las posibles soluciones estaban encaminadas al diligenciamiento del PIAR por parte de nosotras, además de hablar con las entidades territoriales anteriormente nombradas para la articulación con la IEDRI y, gestionar los espacios y las rutas de atención con las familias para fortalecer los procesos académicos e inclusivos de los estudiantes. Con lo anterior, consideramos que vieron nuestro rol como el que viene a dar solución a todas aquellas problemáticas halladas.

Posterior a la reflexión acerca de lo ocurrido en este encuentro, como comadres consideramos importante iniciar el quehacer y propuesta pedagógica desde la aceptación propia y

el respeto por el otro, dar a conocer a la comunidad educativa que la inclusión no se basa únicamente en tener estudiantes con discapacidad en el aula o en diligenciar el PIAR, sino que todos y todas puedan ser sujetos participativos en los diferentes escenarios educativos que la institución brinda.

Para esta propuesta consideramos articular el trabajo entre estudiantes y educadores de la sede de bachillerato y tres sedes veredales de la institución <sup>14</sup>, seleccionadas por la prioridad manifestada por la Rectora debido a la cantidad de estudiantes con discapacidad y/o problemas de aprendizaje (Diario de campo #1 2021-2)

Además, se plantearon algunos objetivos para nuestras actividades en cada sesión de encuentro dentro del proceso de la práctica pedagógica, estos fueron:

Identificar los procesos educativos donde se evidencien las necesidades particulares de la IEDRI observadas por las educadoras especiales en formación con el fin de responder asertivamente a las barreras institucionales, metodológicas y didácticas por medio del diálogo, las diferentes narrativas y las actividades propias para cada área curricular.

Comprender pensamientos, concepciones y prácticas metodológicas en el aula de la comunidad educativa (administrativos, educadores, estudiantes, familia) con el fin de contribuir a la transformación de los procesos de aprendizaje-enseñanza por medio de actividades reflexivas y de diálogo colectivo con los actores que allí habitan.

Determinar estrategias y metodologías pedagógicas para áreas curriculares de la IEDRI fortaleciendo el quehacer pedagógico por medio del desarrollo de actividades lúdicas con los y las educadoras de la sede principal y las escuelas.

Junto con la definición de objetivos para la práctica pedagógica, estas comadres consideramos como posibilidad llevar un registro del proceso de la propuesta pedagógica por medio de una cartografía social, en la cual se reconocieran las necesidades presentes de cada sede en la que habitamos, procesos, la apropiación de la propuesta, temáticas, estrategias que se establecieron en cada una de ellas y sobre todo, se evidenciará la importancia de articular a los y las educadores de todas las sedes del IEDRI.

---

<sup>14</sup> Sedes para llevar a cabo la propuesta: Mundo Nuevo Bachillerato, Mundo Nuevo Primaria, Volcán primaria, Tunjaque primaria.

Se proyectó entregar dicha cartografía social a la institución con el fin de que la misma institución y otros educadores continuarán su construcción y tomaran de ella los aprendizajes y saberes ya allí escritos, utilizando el diálogo como herramienta de interacción horizontal para el aprendizaje, pues, como lo dirían Escorcía y Roperó “se funda en el diálogo y la horizontalidad como perspectiva metodológica. Diálogo como escenario social, donde esa relación con el otro posibilita la construcción” (2021, pp.87-88); “Y horizontalidad, como la oportunidad del encuentro con los saberes, prácticas, identidades, un horizonte constructivo, que busca superar la división entre quienes saben y quienes no” (Escorcía 2017, citado por Escorcía y Roperó, 2021)

Sin embargo, esta cartografía no se logró desarrollar como se tenía proyectado, debido a diferentes dinámicas que se presentaron en la institución; más adelante en las reflexiones finales narraremos, para mayor comprensión, el por qué este proceso no culminó.

En el desarrollo de la propuesta pedagógica, en la sede de bachillerato se abarcaron temáticas como alteridad, otredad, mismidad y reconocimiento de la diversidad, ya que los consideramos fundamentales para los objetivos que propusimos. El acercamiento de nosotras como educadoras especiales en formación a estos temas se fundamentaron en las siguientes perspectivas teóricas.

Según la Ética filosófica de Levinas la “otredad es una palabra inventada en la filosofía que surge del concepto del otro” (citado por Sztajnszrajber, 2016), para lo cual, Sztajnszrajber agregó:

A Levinas le interesa entender nuestra relación con nuestros otros. Las otredades se establecen siempre en lo que es diferente a mí, la pregunta que atraviesa gran parte de la obra de Levinas es cómo me relaciono con ese otro. En general la relación con el otro es siempre conflictiva. Hay conflicto con el otro porque me cuesta comprenderlo, me cuesta aceptar la diferencia. Para la filosofía el otro es otro porque no me cierra. Lo pongo en ese lugar de alteridad. Es tan otro que es imposible que yo lo asimile, que tenga un vínculo. (Sztajnszrajber, 2016, párr.3)

Ahora bien, Díaz y Modesto (2022) nos indican que, para comprender mejor la otredad hay que reconocer la interacción que se da con mismidad, entendiendo esta como aquellas

prácticas que acogen al sujeto desde sus emociones, sus sentires, la visión de sí mismo, tomando conciencia de quién se es, donde la “mismidad recoge las visiones, percepciones, sentires que cobijan al yo, desde una mirada de reflexión introspectiva sobre el propio cuerpo que se habita” (p.99) esta relación permite que se reconozca la individualidad propia para pensar en la del otro con el que se convive y entreteje.

Para la temática de alteridad, Arboleda nos indica que:

En la perspectiva de la alteridad el individuo alcanzaría la categoría de sujeto en su relación ética con el otro, partiendo del principio de responsabilidad, es decir de alojar en mí al otro, de acogerlo sin agregación. La educación y la pedagogía, basadas en esta perspectiva de alteridad centrada en la relación ética con el otro, insuflan el proceso de humanización. (2014, p.10)

Como educadoras especiales en formación comprendemos que estos conceptos se deben tener en cuenta para un proceso de concientización, sensibilización y desarrollo de estrategias, enfocadas a la construcción de un camino hacia el reconocimiento de otros y que surjan transformaciones en ámbitos sociales, políticos y culturales en el marco de la educación inclusiva. Consideramos así, fundamental, iniciar la propuesta pedagógica con el reconocimiento desde mi persona, mi esencia y mi contexto, para poder exteriorizarlo, compartirlo y significarlo, y así mismo reconocer que siempre se coexiste con ‘un otro’, como exponen los siguientes autores,

Ese otro con el que me relaciono, que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que me reclama una relación de hospitalidad con él; una relación desinteresada y gratuita –de donación y acogida– no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que sólo apela a mi capacidad de acogida. El otro es un sujeto singular, un rostro imposible de describir y de atrapar en la esfera de nuestros conceptos o de nuestro poder. Por lo tanto, un educador se hace responsable no sólo de lo que provoca –de modo intencional o no– en el otro, sino también de su biografía y su pasado. Esto significa hacerse cargo del otro, cuidar al otro: me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le prestó atención, cuando doy relevancia suficiente a su historia, más allá de cualquier representación. (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 145-146)

Al comprender lo anterior, asumimos que nuestra propuesta pedagógica podría desarrollarse desde estas posturas teóricas y desde estos diálogos frente a Otredad, Mismidad y Alteridad, dándole prioridad al reconocimiento del sí mismo, del otro y de lo que esto nos permite co-habitar. Es decir, plantear desde allí la propuesta antes que abarcar las “problemáticas” referenciadas por los educadores de la IEDRI en la actividad del árbol de problemas, antes que atender la instrumentalización de los procesos educativos en términos de inclusión que se centran en la inexperiencia para tramitar cifras en el SIMAT, el diligenciamiento de formatos como el PIAR, en la necesidad de diagnósticos, remisiones o recomendaciones desde los profesionales de salud para establecer estrategias.

En esta misma línea, varios de los educadores de la IEDRI responsabilizaban a la familia de no hacer los seguimientos adecuados a la discapacidad de los estudiantes, lo cual dificultaba tener los datos pertinentes para la creación de los PIAR. Pero no se asumía la insuficiencia de las relaciones entre escuela y familia. Es por ello que desde nuestras posturas, pensamientos y reflexiones fue trascendental movilizarnos pedagógicamente hacía la importancia de entender cómo nos construimos mutuamente aquellos que compartimos el aula, la escuela y un contexto.

No dejamos atrás la importancia de estas “problemáticas” que evidenciamos en el contexto, sino que a través de este reconocimiento buscamos generar transformaciones de imaginarios sociales y concepciones que se tienen en la escuela frente a la inclusión, específicamente hacía las personas con discapacidad y el quehacer del educador especial, que ciertamente influyen en la eliminación de barreras actitudinales y estigmatización de la persona con discapacidad, llevando a fortalecer las prácticas educativas fomentadas en la diversidad dentro de las aulas.

### **Fase B – CVS.**

Dando comienzo a esta nueva travesía en la que nos adentramos como comadres, nos acompañan las faldas montañosas de La Calera, pero esta vez desde un espacio territorial más urbano, para esta fase ya no estamos en caminos pedregosos, sino en caminos entre pavimentados y gredosos; en medio de los 10 minutos de subida hacia el CVS, se observan diferentes estilos y formas de vivienda, diversas formas de co-habitar el territorio de manera comercial, cultural, educativa y política, al quedar en una parte alta de la cabecera municipal se logra divisar la salida del sol, despejando las montañas, y a medida que vamos avanzando

logramos percibir que se van haciendo más silenciosas y tranquilas las calles a pesar de ser un sector rodeado de construcciones de apartamentos y conjuntos extensos y altos. Encontrábamos panaderías muy caseras donde el olor a pan fresco nos llena de emoción por compartir este territorio y sus saberes, no solo disfrutamos del recorrido sino de croissants de chocolate y un tinto muy propio del municipio.

El espacio físico donde se encuentra el CVS está ubicado dentro de una construcción con una arquitectura moderna, la cual se comparte con la ludoteca municipal y uno de los jardines infantiles departamentales con los que cuenta el municipio, dicha arquitectura no solo refleja la posibilidad de compartir respetuosamente escenarios con otros sujetos que cohabitan el mismo lugar, sino que también escolta ideales y sueños de cada uno de ellos o ellas.

Es aquí donde una vez más nuestros sentires y emociones se transforman, pues nos encontramos con un escenario que nos brindó la oportunidad de reconocer nuevos procesos pedagógicos y didácticos que se podrían realizar desde nuestro rol del educador especial. Sin embargo, las primeras sensaciones que tuvimos con el espacio y el trabajo interdisciplinar fueron de incomodidad, debido a que luego de varias reuniones con el coordinador encargado del CVS, aún no se había hecho el pronunciamiento a los profesionales sobre nuestras participaciones pedagógicas, ni los acuerdos (fechas, horarios y actividades), por ende las primeras participaciones no pudieron ser desarrolladas de manera apropiada y tuvimos que hacer el proceso de presentación, informar acuerdos y que fueran las mismas profesionales quienes se comunicaran para confirmarlo y para el desarrollo de nuestra práctica pedagógica en este escenario.

Además, no hubo una guía de las funciones o acciones que esperaban o se venían desarrollando desde el rol del educador especial en este Centro de Vida Sensorial, debido a que para ese momento (octubre del 2022), la Educadora Especial del municipio se encontraba en vacaciones.

Con lo anterior, reflexionamos que es por ello que retomamos uno de los aprendizajes importantes que la experiencia en la IEDRI nos dejó, este fue que no debíamos dar por sentado que los demás tienen claridad sobre nuestras acciones como educadoras especiales. Con esto, hacía el segundo y tercer encuentro decidimos que el proceso iniciaría desde el diálogo, tanto con los usuarios acerca de nosotras, de dónde venimos, las intenciones con las que llegamos y la

importancia de trabajar de la mano con ellos; como también con cada una de las profesionales con las que nos fuimos relacionando durante el tiempo que estuvimos presentes en el CVS.

Además, comprendimos que, la relación con los otros nos fue configurando en el proceso de nuestra práctica pedagógica en este CVS, pues como mencionamos anteriormente con Bárcena y Mélich (2000) sobre la relación con el otro, nosotras como educadoras especiales en formación debemos tener responsabilidad con la historia de los sujetos participantes que nos acompañan en el espacio, y desde allí abrir “un nuevo camino para los maestros de educación especial y los regulares, al trabajar colaborativamente para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes” (Florián, 2013, p.34), entendiendo que los profesionales de allí cumplen un papel también de educadores y con ellos podemos fortalecer los procesos educativos, de enseñanza y formación para la vida.

En la misma línea, Florián nos hace reflexionar acerca de que nuestro quehacer como educadoras especiales:

Tiene un rol muy importante para promover y apoyar la participación y el éxito de todos los estudiantes; sin embargo, esto requiere, ambiciona y compromete a cuidar el aprendizaje de todos los alumnos y no solo de algunos. Hacer esto requiere de nuevas formas de trabajo por parte de los maestros de educación especial y éstas deben ser emprendidas a pesar de las barreras políticas que siguen vigentes (2013, p.34).

Es por eso que nosotras empezamos dando lugar a nuestro campo de saber desde el diálogo con los sujetos participantes, cuidando, respetando y reconociendo sus concepciones, memorias, sentires ante cuál sería nuestro papel allí siendo educadoras especial especiales en formación, dando apertura al espacio.

Ahora bien, en nuestra primera observación participante al CVS (19 de octubre del 2022), notamos que cuenta con material didáctico, libros, tableros, colchonetas, entre otros elementos; tiene un solo salón principal en donde todos los usuarios participan y las paredes de allí están llenas de las actividades artísticas que ellos van desarrollando.

Ya en la primera participación notamos que, los profesionales que ejercen en el CVS, tenían una tendencia de dirigirse a los usuarios como niños (Diario de campo #1 2022-2). Es importante aclarar que son usuarios jóvenes, jóvenes adultos y adultos mayores, pues las edades

oscilaban entre 20 y 76 años. Observamos que algunos de los usuarios asistían constantemente al CVS y a otros espacios que ofrecía La Alcaldía del municipio, también, identificamos que varios de ellos no reconocían su nombre completo, su edad, lugar en el que viven, entre otros datos personales y, generalmente cuando se les preguntaba algo de esto, su forma de responder era presentando el carné de identificación asignado por el CVS. Esto, fue fundamental para que comprendiéramos y consideráramos pertinente trabajar desde el reconocimiento de sí mismo y de los otros.

Así, reflexionamos y coincidimos en que, aunque la IEDRI y el CVS son contextos distintos, fue pertinente desde nuestra perspectiva, proponer acciones encaminadas hacía el reconocimiento en ambos contextos, pues notamos que hay imaginarios sociales y concepciones que influyen en las relaciones, procesos y acciones con las personas con discapacidad. Es por ello que, en el CVS también establecimos nuestras participaciones basadas en las temáticas mismidad, otredad y alteridad, y con las cuales mantenemos el sustento teórico y las reflexiones de los autores mencionados anteriormente en la fase A.

Al tener en cuenta lo dicho, la actividad planteada para el primer día de reconocimiento se enfocó en conocer al otro desde lo que se puede contar sobre sí mismo. Para esto, cada usuario realizó un dibujo de sí, indicó su comida favorita, su edad, el lugar y con quién vivían. Varios de los usuarios realizaron la actividad con apoyo de otros compañeros o bien, de nosotras, para la escritura o dibujo, además, con sus relatos y narraciones apoyamos la complementación de la actividad.

En el desarrollo de la actividad notamos que varios usuarios dependían de otros para desarrollar sus actividades, sus respuestas solían repetirse pues se basaban en los primeros comentarios de sus compañeros, de igual manera dudaban de sus respuestas frente a la edad y el barrio donde vivían y esperaban que sus compañeros respondieran, además, después de un tiempo de desarrollo de la actividad, algunos se dispersaban más que otros. Varios usuarios ‘líderes’ regulaban el espacio, inclusive establecieron lugares en la mesa de trabajo. En esta primera interacción y a partir de la actividad, comenzamos la creación de un espacio de confianza, respeto y aprendizaje.

Cada vez fue más claro que podíamos seguir la misma línea de trabajo de la fase A, la cual abriría oportunidades para el reconocimiento de los otros, en este caso con los usuarios con



los que compartimos en la fase B, pues para nosotras era necesario transformar la percepción que tenían de sí mismos, reconociéndose como personas adultas y trabajando desde el empoderamiento, la confianza y la apreciación de sus saberes como potencialidades que les permitan ser protagonista de su propia vida.

Desde nuestra comprensión y como lo expresa Cabo y De los Ríos, el desarrollo de actitudes positivas tiene implícito el:

Proceso de aprendizaje colaborativo, así como el desarrollo de actitudes de cooperación y colaboración dentro del grupo para alcanzar un fin común. Independientemente de las capacidades, “todas las personas desempeñan un papel fundamental dentro del grupo de trabajo”. Con apoyo o sin él, “todas las personas tienen ideas y opiniones que aportar”, “todas las personas tienen experiencias de vida” y “todas las personas tienen deseos de alcanzar metas”. (2016, p. 238)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y lo que nos dice Octavio Paz en su poema Piedra de sol que “Para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia” (1957, p.19), afianzamos la idea de construirnos como seres humanos con los otros y solo con los otros, y en educación, esto es una responsabilidad para los educadores pues, retomando a Bárcena y Mélich (2000), “nos hacemos cargo del otro, cuidamos al otro cuando lo acojo en mí, cuando le prestó atención y doy relevancia” (p.146) a sus ideales, pensamientos, posturas, juicios y creencias independientemente de las diversas formas en que puede ser y estar en la sociedad.

Es entonces cuando entendemos la relevancia de las relaciones bidireccionales con aprendizajes significativos para la construcción del ser dentro de su realidad y, es por esto que organizamos los objetivos y las temáticas a abordar teniendo en cuenta a los participantes a quienes van dirigidas, seleccionando actividades que mediaran el aprendizaje tanto colectivo como individual y, que fueran significativas para quienes compartiéramos el espacio.

Al tener en cuenta lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos para el trabajo específicamente con los usuarios del CVS:

Comprender concepciones, prácticas y pensamientos de los usuarios del centro de vida sensorial con el fin de fortalecer habilidades de reconocimiento de sí mismos como

sujetos dentro de una comunidad sin desconocer al otro, por medio de actividades dialógicas, reflexivas y de trabajo colaborativo.

Determinar estrategias y metodologías pedagógicas para los usuarios del CVS, que empoderen y fortalezcan la autoestima, la autonomía y el desarrollo como jóvenes y adultos pertenecientes a la sociedad.

Esto, a través de 9 encuentros entre octubre y noviembre del año 2022, donde se desarrollaron actividades pedagógico-didácticas individuales y grupales que nos llevaron a reflexiones y transformaciones de algunas concepciones e imaginarios sociales de los usuarios que participaban en dichos encuentros.

### **Formular un plan de sistematización**

La formulación del plan de sistematización se centró en el reconocimiento de concepciones, imaginarios sociales y acciones de los sujetos participantes ya mencionados, con referencia al lugar de la persona con discapacidad en los contextos en el que nos encontramos y cuál es el rol del educador especial allí. Con esto, exponemos a continuación el eje de trabajo en el cual se centró la recuperación del proceso vivido de esta sistematización; enseguida, planteamos las preguntas reflexivas que van en articulación con los objetivos establecidos más adelante. Posteriormente, describimos aquellos dispositivos de memoria que empleamos para la recolección de información que sustenta nuestra sistematización. Por último, las matrices que nos permitieron hacer el análisis de datos de acuerdo con lo establecido anteriormente.

### ***Eje de trabajo: Qué vamos a narrar***

El eje de trabajo que establecimos como comadres para narrar en la presente sistematización, derivado del trabajo pedagógico y las reflexiones con las nociones de mismidad, otredad y alteridad, está enfocado en las concepciones e imaginarios sociales de las personas con discapacidad que manifestaron los sujetos participantes en la IEDRI y el CVS durante la práctica pedagógica en el contexto en el que se encuentran, y cómo a partir de esto se concibe el rol del educador especial para la reflexión y transformación de las mismas.

Este eje de trabajo será desglosado en el apartado recuperación del proceso vivido del presente documento. Como fundamento teórico necesario, a continuación, abordamos los conceptos de concepción e imaginario social respecto a *Concepción*, en el Diccionario Filosófico

la definen como “un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad y la actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto (Rosental y Iudin,1985, p. 74)

Por otra parte, *Imaginario social* según Cegarra, constituye

Una "gramática", un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado. La imaginación es representativa, el imaginario interpretativo. A fin de precisar aún más esta diferencia se asume el planteamiento de Ugas, quien señala que "la imaginación es una actividad mental que se expresa mediante imágenes en las cuales distinguimos el contenido de un acto, vale decir representar, o sea, producir contenidos de conciencia" (2007, p.49). Y unas líneas más adelante también plantea esa diferencia al señalar que "el imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e imágenes identitarias" (Ugas 2007, p. 49). En otras palabras, la imaginación reproduce y recrea la realidad a partir de imágenes; mientras que el imaginario debe asumirse como una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.) por los miembros de una sociedad. En conclusión, la diferencia fundamental entre una y otra estriba en que la imaginación es una innata facultad humana y el imaginario social, una condición o regulación externa como característica propia de la vida en sociedad. (2012, p.3)

Resaltamos entonces, que las diferencias entre concepción e imaginario social radican en que las concepciones son esas convicciones y opiniones que puede construir un individuo a partir de sus vivencias y estas pueden repercutir en los demás que integran su grupo social, mientras que el imaginario social ha estado históricamente legitimado por una sociedad a partir de ideologías e identidades compartidas.

Una vez establecidas estas posturas teóricas, debemos comprender que se propuso desde este eje de trabajo realizar un análisis frente los imaginarios sociales y concepciones que tenían

los sujetos participantes sobre las personas con discapacidad y nuestro quehacer como educadoras especiales en formación; pues, desde el punto de partida fueron aspectos que delimitaron la experiencia de la práctica pedagógica, es allí que como comadres estructuramos un posible camino para el reconocimiento de los sujetos con los que entretejemos desde las reflexiones sobre nociones y prácticas que surgen en los contextos; así mismo, un camino para disminuir los temores que pueden surgir en el desconocimiento de cómo tratar o de cómo actuar frente a la diversidad de realidades que emergen en la educación inclusiva y de este modo desarrollar estrategias que se puedan emplear en los territorios donde se encuentran las personas con discapacidad y donde el educador especial hace presencia.

### ***Preguntas y objetivos que nos permitieron entretejer esta sistematización***

Para nosotras fue fundamental delimitar la información recogida en la práctica pedagógica y así poder sistematizar los saberes, las ideas y las reflexiones que iban surgiendo en lo experienciado. Es a partir de esto que realizamos unas preguntas orientadoras que dieron apertura a los objetivos que establecimos para sistematizar, no sólo lo vivido, sino lo reflexionado y analizado en compañía de los autores frente a los aprendizajes.

#### **Pregunta orientadora.**

¿Cuáles son los aprendizajes de la experiencia pedagógica-didáctica vivida con los sujetos participantes de la IEDRI y el CVS, que posibilitaron reflexiones y transformaciones frente a las concepciones e imaginarios sociales sobre el reconocimiento de los otros?

#### **Preguntas específicas.**

¿Cuáles son los sentidos de narrar concepciones e imaginarios sociales en referencia a discapacidad recogidos en las experiencias como Educadoras Especiales en formación en contexto?

¿Qué tipo de estrategias se pueden implementar como educadoras especiales para visibilizar y transformar las concepciones e imaginarios sociales de los sujetos participantes que co-habitan los contextos?

**Objetivo general.**

Sistematizar la experiencia pedagógico-didáctica fundamentada en los aprendizajes que posibilitaron reflexiones y transformaciones en las concepciones e imaginarios sociales de los sujetos participantes de la IEDRI y CVS frente al reconocimiento de los otros.

**Objetivos específicos.**

Identificar cómo las concepciones e imaginarios sociales en referencia a las personas con discapacidad influyen en las realidades de los sujetos que co-habitan los contextos de la IEDRI y CVS.

Proponer un camino como educadoras especiales en torno a las acciones y estrategias que puedan transformar concepciones e imaginarios sociales de los sujetos que co-habitan los contextos, aportando visibilidad y participación.

***Dispositivos de memoria para la sistematización***

Como mencionamos en el punto de partida, como comadres empleamos algunos dispositivos de memoria para recolectar información que contribuyeron al proceso de recordar lo vivido durante nuestra práctica pedagógica, permitiéndonos comparar y analizar información obtenida de las experiencias, teniendo como resultado la construcción de reflexiones y criterios para esta sistematización; estos dispositivos fueron comprendidos como los medios para reconstruir y narrar la información relevante de lo experimentado en los contextos de la fase A y B.

Los dispositivos que determinamos útiles para nuestra sistematización fueron el Diario de Campo y las narraciones testimoniales orales y escritas. A continuación, los presentamos.

**Diario de Campo.**

El diario de campo “Es el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque este va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla.” (Martínez, 2007, p.76), por tal motivo y aunque nuestro proyecto de investigación no se fundamenta en la etnografía, consideramos al diario de campo como una de las herramientas de recolección de datos para esta sistematización, es decir, como dispositivo de memoria. Tuvo como objetivo registrar nuestra participación en los diferentes espacios a lo largo de la práctica pedagógica. Así mismo,

permitió que, a partir de la información recogida y su reflexión, se fortalecieran y transformaran las estrategias pedagógicas y didácticas.

De igual manera, se registraron en el diario de campo los acontecimientos vividos, aquellos que nos atravesaron desde la observación participante y nos encaminaron a la comprensión, análisis y reconocimiento del contexto teniendo en cuenta que el diario de campo “no sólo recopila la información sino accede a la elaboración de un informe con tres aspectos fundamentales: La descripción, argumentación e interpretación” (Martínez, 2007, p.77). En nuestros cuestionamientos e interpretaciones mantenemos diálogos y relaciones teóricas con autores que acompañan nuestros sentipensares.

En total, realizamos 26 diarios de campo en la fase A y 9 en la fase B.

### **Narraciones testimoniales.**

Estimamos que las narrativas son importantes para la reflexión y construcción de saberes y conocimientos, pues parten de los sentires y pensamientos de cada persona, en las cuales se liberan sentimientos, emociones o ideas.

Graciela Messina, investigadora y maestra de la ciudad de México, habla en el texto *La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje*, sobre la importancia de compartir experiencias propias de cada educador a través de la narrativa, llevando a un crecimiento de sí mismo y tejiendo lazos de experiencias y saberes entre transmisores de conocimiento, reconociendo otras formas de visibilizar el mundo, la vida y la pedagogía.

La autora Messina nos enuncia que “la sistematización y la narrativa han sido caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje y para la consolidación de sujetos con mayor grado de autonomía y capacidad de transformar la realidad” (2011, p.10).

Por ello, creemos que los sujetos participantes podrán generar reflexión, interés, motivación y transformación por medio de sus narrativas tanto orales como escritas y lograrán tejer voluntaria e involuntariamente nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

En total, realizamos 35 narraciones testimoniales.

### *Análisis de datos de las fases con las que entretejimos*

Para finalizar el sub-apartado *Formular un plan de sistematización*, se presenta a continuación el análisis de datos de las fases A y B de la práctica pedagógica. Este se realizó por medio de dos matrices en donde se triangularon los datos recogidos en los diarios de campo y en las narraciones testimoniales; las matrices permitieron sintetizar y delimitar los datos desde las categorías y subcategorías que emergieron para esta sistematización y desde su conceptualización. (Tabla 3 y Tabla 4)

Las matrices están organizadas con los siguientes ítems: categoría, subcategoría, sujetos participantes, dispositivos de memoria y la situación puntual (momentos en los que paso); también, se encontrarán en estas las siguientes siglas, que son importantes que se reconozcan para mayor comprensión:

- D.C. Diario de Campo sede principal de bachillerato
- D.C S. Diario de Campo sede principal de Sara
- D.C C. Diario de Campo sede principal de Camila
- D.C K. Diario de Campo sede principal de Karen
- D.C V. Diario de Campo sede El Volcán
- D.C MN. Diario de Campo sede Mundo Nuevo
- D.C T. Diario de Campo Tunjaque
- D.C CVS. Diario de Campo Centro de Vida Sensorial

**Tabla 3**

*Matriz de análisis Fase A*

Categoría	Subcategoría	Sujetos Participantes	Dispositivos de Memoria	Situación Puntual (Momento en los que pasó)
Imaginar- ios sociales sobre las personas con discapa- cidad	¿Cómo se trata? ¿Cómo se define?, ¿Cómo les conocen?, ¿Por quiénes los toman	Educadores	1. D.C 5 2021-2	1. Lista de estudiantes con discapacidad.
			2. D.C 4C 2022-1	2. Expectativa de la opinión de la Ed. Especial frente a "generación cristal"
			3. D.C 1T 2022-1	3. Estudiante se arrastra por el piso, la educadora busca que fortalezca habilidades motoras.
			4. D.C 9 2022 - 2	4. Ajustes razonables es sinónimo de facilitar, estudiante V. 9°.
			5. D.C 2MN 2022 - 1	5. La docente utiliza actividades

				donde estudiante H. no moleste (Molestia)
		Estudiantes	<p>1. D.C 5 2021-2</p> <p>2. D.C 4 2022 - 1</p> <p>3. D.C 5S 2022 - 1</p> <p>4. D.C 4S 2022 - 1</p>	<p>1. Los compañeros juegan en la posición en que se encuentra el estudiante con discapacidad motora.</p> <p>2. Los estudiantes se preguntan ¿soy capaz de solucionar un problema con un niño especial? ¿Quiero ayudar a un niño discapacitado? ¿He molestado a un niño con discapacidad?</p> <p>3. Los cuidados que debe tener al no poder ver. Es "cansón" tener discapacidad.</p> <p>4. Normalización trato diferente y "Bullying" a la persona con discapacidad o diferente.</p>
Concepciones de las personas con discapacidad	¿De quién es la responsabilidad de la Persona con Discapacidad?	Educadores	<p>1. D.C 5 2021-2</p> <p>2. D.C 7 2022 -1</p> <p>3. D.C 3 MN 2022 -1/D.C 5C 2022 -1</p>	<p>1. Indican que no hay compromiso por parte de los padres para procesos inclusivos.</p> <p>2. La responsabilidad del informe del estudiante J6° era solo del director de curso y no de todos.</p> <p>3. Asistencia de estudiante H. en el aula./La docente se desentendió de la estudiante H, mientras estaba la educadora especial.</p>
		Rectora	<p>1. D.C 7 2022 - 1</p> <p>2. D.C 9 2022 - 1</p>	<p>1. Hasta que no haya Dx y Tto para agresividad y frustración que demuestra el estudiante, solo asiste media jornada. Responsabilidad de la familia.</p> <p>2. Estudiante 9° baja visión proceso evaluativo</p>
Imaginario social del Rol de los y las educadoras especiales	¿Qué hace el Lic. E.E?	Estudiantes	1. D.C 4S 2022 - 1	1. Curiosidad de volver a vernos en la institución
		Rectora	1. D.C 2 2022 - 1	1. Importancia de fortalecer procesos antes de llegar a normativa
Concepciones del rol del	¿Qué hace el Lic. EE?	Rectora	<p>1. D.C 3 2022 - 1</p> <p>2. D.C 7 2022 - 1</p>	1. Se le presenta cronograma con temáticas que ayudan a resolver su necesidad expresada (PIAR, Ajustes razonable, Sistema de evaluación).



educador especial		3. D.C 9 2022 – 1	2. Establecer horarios para trabajo de PIAR 3. Rectora no nos permite realizar nuestra actividad, estrictamente hasta que se le realizan los documentos pertinentes (Actas, planeación, informes). Educadoras sinónimo Documentación.
	Estudiantes	1. DR 6 2022 - 2 2. DR 9 2022 - 2	1. Se les explica a los estudiantes cuáles son nuestras funciones, después de haber escuchado lo que piensan de nosotras. 2. Las estudiantes de grado 6to nos comentan que desean nuevamente nuestras actividades. 3. Asumir a educación especial como hora libre.
	Educadores	1. D.C 4S 2022 - 1 2. D.C 6 2022 - 1 3. D.C 7 2022 – 1	1. Maestra C. pregunta por actividades y se retira porque no demuestra interés. 2. Los educadores J. R. de ese encuentro nos abren los espacios, pero no se involucran, solo observan. 3. Circular que exige participación de los educadores
Disposición	Estudiantes	1. D.C 5S 2022 - 1 2. D.C 5C 2022 – 1	1. Desinterés por el proceso, falta de respeto, ¿desconocimiento? 2. Actitud grado 8 restante
	Rectora	1. D.C 2 2022 – 1	1. Nos atiende de pie y afanada

*Nota.* Datos recogidos de los dispositivos de memoria analizando desde las categorías establecidas.

#### **Tabla 4**

##### *Matriz de Análisis Fase B*

Categoría	Subcategoría	Sujetos Participantes	Dispositivos de Memoria	Situación Puntual (Momento en los que pasó)
-----------	--------------	-----------------------	-------------------------	---

Imaginarios Sociales sobre las Personas con Discapacidad	¿Cómo se trata? ¿Cómo se define?, ¿Cómo les conocen?, ¿Por quiénes los toman?	Usuarios	1. D.C 8 CVS 2022-2	1. Se refieren a su compañera K, como la que no "habla" y la niña que vive lejos en una vereda, aun sabiendo que tiene 19 años.
		Equipo interdisciplinar	2. D.C 2 y D.C3 CVS 2022-2	2. Siempre tienen un cuidador presente, ellos no cocinan, no trabajan, ni cosas por sí mismos.
Concepciones de las personas con discapacidad	¿De quién es la responsabilidad de la Personas con Discapacidad?	Equipo interdisciplinar	1. D.C 1 CVS 2022-2	1. Conversaciones denominando a los usuarios como niños.
		Usuarios	2. D.C 8 CVS 2022-2	2. El uso de planas para "castigar" llegadas tarde.
Imaginarios sociales del Rol de los y las educadoras especiales	¿Qué hace el Lic. E.E?	Equipo interdisciplinar	1. D.C 8 CVS 2022-2	1. Concepción de sí mismos, los usuarios comprenden que deben tener un guía o una supervisión para realizar actividades y no por autonomía.
		Usuarios	2. D.C 2,3,4 CVS 2022-2	2. No reconocen ni su nombre, ni su edad, por el contrario, se presentan por un carnet.
Concepciones rol del educador especial	¿Qué hace el Lic. E.E?	Equipo interdisciplinar	D.C 9 CVS 2022-2	La E.E en una conversación que tenía por teléfono hizo referencia a que estaba con el grupo de discapacidad. No hace referencia a la persona sino a la condición.
		Usuarios	N/A	N/A
		Equipo interdisciplinar	N/A	N/A
		Usuarios	D.C 3 CVS 2022-2	

Disposición	Equipo interdisciplinar	1. D.C 2 CVS 2022-2	1. Las profesionales de salud, no se nos permiten la participación debido al desconocimiento del acuerdo, sin embargo después de hablar con ellas, mostrando disposición para abrir tiempos y espacios para nuestras participaciones.
		2. D.C 9 CVS 2022-2	2. La E.E tuvo dificultad con cedernos tiempo de su espacio, pidiendo desde siempre una reunión con el coordinador y el profesional de salud, para no interferir en sus espacios, en vez de trabajar articuladas siendo de la misma área.

---

*Nota.* Datos recogidos de los dispositivos de memoria analizando desde las categorías establecidas.

Las categorías fueron determinadas por el eje de trabajo establecido y que buscó guiar el desarrollo del objetivo de esta sistematización; a partir de esto, como comadres leímos nuestros diarios de campo y narraciones testimoniales realizados en el periodo 2021-2 al 2023-1, seleccionamos tanto generalidades y particularidades que fuimos hallando y dialogamos al respecto, en dichos diálogos fuimos definiendo subcategorías, desde las cuales se realizó la escritura que a continuación se presenta.

En la primera categoría denominada *Imaginario sociales sobre las personas con discapacidad*, las subcategorías definidas fueron *¿Cómo se trata?*, *¿Cómo se define?*, *¿Cómo los conocen?*, *¿Por quiénes los toman?* Esta subcategoría hace referencia a la narración de los imaginarios sociales reconocidos en los sujetos participantes, en donde se evidencian diferentes formas de identificar, interactuar y convivir con una persona con discapacidad en contextos educativos y formativos como lo son la IEDRI y/o el CVS; interpretamos desde nuestros dispositivos de memoria algunas miradas que se repiten tanto en profesionales de la educación o profesionales de salud con muchos años de experiencia, como en profesionales que inician su proceso laboral en los contextos, compañeros de clases, usuarios, entre otros, miradas que iremos narrando más adelante.

Respecto a la segunda categoría enunciada como *Concepciones de las personas con discapacidad*; la subcategoría definida fue *¿De quién es la responsabilidad de la persona con Discapacidad?* Evidenciamos desde nuestra práctica pedagógica que, una de la generalidades que se repitió fue el cuestionamiento sobre cuál es el profesional educativo que debería trabajar y desarrollar las actividades de los estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje, ya que nos encontramos en la Fase A con educadores que “se tiran la pelota” y cuestionan sobre qué sujetos deberían ser los encargados del proceso, si debe ser el director del curso al que está inscrito el estudiante, si es responsabilidad de la administración, o de la institución, si son los familiares quienes con la asesoría de profesionales de salud dan las indicaciones para el trabajo en la escuela, o si es responsabilidad del mismo estudiante comprometerse con su proceso de aprendizaje y esforzarse por “nivelarse”, esto se articula con la Fase B, en términos de la concepción de sí mismos y la responsabilidad de sus propios procesos.

Por otro lado, la tercera categoría denominada *Imaginario social Rol del Educador Especial*, contempló la subcategoría *¿Qué hace el licenciado en educación especial?* Esta hace referencia a las opiniones particulares que nos manifestaron los sujetos participantes frente a las funciones, formas de trabajo y objetivos que como educadoras especiales tendríamos que tener en cada contexto, sea dentro del aula, o fuera de ella, el uso de temáticas, material e inclusive la participación en la ejecución de documentos institucionales o formatos administrativos. Estas opiniones recolectadas en las diferentes interacciones que tuvimos con ellos durante la práctica pedagógica brindan un imaginario social de manera más general, es decir desde la construcción de experiencias y vivencias en sociedad o en el mismo contexto de colegas y no, la individualidad de cada sujeto.

Y, por último, la cuarta categoría titulada *Concepciones Rol del educador especial* tuvo como primera subcategoría *¿qué hace el licenciado en educación especial?* En esta subcategoría hacemos referencia a lo que se considera en un nivel más personal, de cada sujeto frente a lo que debe hacer un educador especial, su forma de trabajo, los objetivos y las temáticas que debe abarcar, la relevancia en el diligenciamiento de documentos institucionales o administrativos; en general, las funciones que tendría en una institución como la IEDRI y el CVS.

La segunda subcategoría se denominó *Disposición*, en el análisis de los datos recogidos en los Diarios de Campo identificamos diversas actitudes por parte de los sujetos participantes

hacía nosotras como Educadoras Especiales en formación y a las dinámicas, procesos y actividades presentadas en los escenarios, tanto de la Fase A como de la Fase B, esto, hace alusión a las barreras actitudinales, a la sensación de obligatoriedad o desinterés al participar de los espacios, pero también a la aceptación y participación activa de las actividades organizadas para los diferentes sujetos participantes de esta práctica pedagógica.

Es entonces que con estas categorías y subcategorías nos permitimos narrar en el siguiente apartado, *Recuperación del proceso vivido*, de una manera más detallada las experiencias vividas; en este se desarrolla el eje de trabajo que definimos anteriormente, es decir, “concepciones e imaginarios sociales de las personas con discapacidad que manifestaron los sujetos participantes en la IEDRI y el CVS y cómo a partir de esto se concibe el rol del educador especial para la reflexión y transformación de las mismas”. Por último, en el cuarto apartado, *Reflexiones de fondo*, como bien lo dice el título, indicaremos aquello que analizamos, contrastamos y reflexionamos acerca de lo que vivimos.

### **Recuperación del proceso vivido**

*Resaltando la memoria en la Escuela como parte de un “dispositivo” de intervención pedagógico, con el fin de desarrollar un conjunto de actividades escolares de interés particular que cuestione el relato oficial y permita la construcción de otros, así como de diferentes memorias que hasta ahora no han sido consideradas por la Escuela.*

*Jiménez, Infante y Cortés. (2012)*

El párrafo anterior es una invitación como comadres y educadoras especiales en formación, a revivir desde la memoria lo sucedido en la práctica pedagógica tanto en la fase A como en la fase B, donde conocimos y trabajamos desde las realidades propias de los sujetos participantes, realidades que traen consigo la memoria de situaciones que generaron sentires, reflexiones y aprendizajes, donde desafortunadamente como lo enuncian los autores, muchas veces no han sido consideradas por la escuela u otros escenarios educativos y formativos.

Los sujetos con quienes entre-tejimos recurrieron en diferentes momentos a sus memorias durante actividades desarrolladas en nuestra propuesta, así como en diálogos y conversaciones que se daban en otros espacios fuera de lo programado. Evocaron conocimientos y reflexiones

que nos hicieron comprender la importancia de usar sus memorias para el acompañamiento de los procesos de enseñanza.

Además, para el caso de esta sistematización, traer a la memoria todo lo que vivimos, conocimos y nos atravesó, permitió que como mujeres y educadoras en formación reflexionáramos no solo desde lo pedagógico sino desde lo personal, generando de una u otra manera unos sentimientos para cada experiencia y permitiéndonos abrir la perspectiva a nuevas miradas sobre nuestro quehacer, las personas con discapacidad y sus realidades, sin dejar de lado la emocionalidad que siempre va vinculada con nuestras reflexiones.

Es por ello, que a continuación describiremos las situaciones que fuimos recordando con apoyo de los dispositivos de memoria, vividas en la Fase A y en la Fase B de la práctica pedagógica, de acuerdo a las categorías y subcategorías que determinamos para la delimitación de la información recolectada durante el periodo 2021-2 y 2023-1.

### ***Imaginario social sobre las personas con discapacidad***

Como maestras en formación nos acercamos a identificar algunos imaginarios sociales con ayuda de las memorias revividas en la práctica pedagógica ya antes mencionada. Para iniciar, nos encontramos con una mirada médica-asistencial, basada en un modelo rehabilitador<sup>15</sup> hacía las personas con discapacidad. Inicialmente lo percibimos en los primeros encuentros realizados en septiembre del año 2021 con representantes de la Alcaldía, la Secretaría de Educación y Desarrollo y del Programa Social de Discapacidad, en donde nos presentaron una lista de estudiantes inscritos en las instituciones educativas, pero donde solo se listó a estudiantes con discapacidad, especificando nombre, institución, sede y su respectivo diagnóstico, haciéndonos sentir que como educadoras especiales enfocamos nuestro trabajo solo en la discapacidad y que de las cosas más importantes a resaltar de los estudiantes es su “condición de discapacidad” en función al diagnóstico.

Otra ocasión en que percibimos esta idea de que la discapacidad debe ser asistida desde un diagnóstico fue en la reunión general que tuvimos con los educadores de la IEDRI, nos dieron una lista de los estudiantes que tienen discapacidad por cada una de sus sedes, pero que anteriormente ya había sucedido en la visita que realizamos en las sedes veredales (Diario de

---

<sup>15</sup> Las personas con discapacidad tienen limitaciones individuales, que deben ser rehabilitadas con el fin de normalizarlas o disminuir lo mayor posible su diferencia, según Palacios, 2008.

Campo #4 y #5, 2021-2). En estas visitas, algunas de las maestras al presentarnos su escuela, se centraron en los estudiantes con discapacidad, su diagnóstico o posible problema de aprendizaje, si ha ido a terapias o no y, si la familia acepta o no “su condición”.

En las reflexiones como educadoras en formación y luego de las visitas, entendimos que los educadores de la institución han desarrollado denominaciones para con estudiantes con discapacidad puesto que son reconocidos por lo que tienen en su diagnóstico más no como personas, esto sucede porque se sitúa el déficit de los sujetos. Empleando palabras de Soler “A pesar de cierta ampliación de la mirada y de algunas variaciones semánticas, en el paradigma esencialista todas las nominaciones siguen un patrón común que las estructura, este es el de la exaltación individualista y la ausencia denominación de factores sociales y culturales.” (2019. p 69).

### **Figura 3**

*Sujeto con discapacidad desde el paradigma esencialista*



*Nota.* Imagen traída para una mejor descripción del paradigma esencialista. Fuente: Soler (2019, p.69)

En la anterior figura se explica mejor el paradigma esencialista, con esto comprendemos que las nominaciones hacía los sujetos, en este caso de las personas con discapacidad, han cambiado a lo largo de la historia, pero con lo que hemos experimentado sentimos que aún se resalta el déficit o la condición de discapacidad antes que el ser persona, entendemos que en efecto hace parte de lo que lo constituye, pero que como educadores es indispensable

replantearnos las formas de reconocer a los otros en su complejidad y siempre en relación con los contextos y situaciones.

A partir de lo anterior, las comadres arriesgamos la idea de que la educación especial no se centra, o en tiempos actuales no tendría que centrarse, en la discapacidad y/o el talento excepcional del estudiante para determinar las acciones pedagógicas, sino que encuentra un lugar de acción entre todo aquello que lo configura, como sus historias, aprendizajes, sus prácticas, pensamientos e ideas, es decir, en la subjetividad que ha construido a lo largo de su vida. Y desde esa configuración propia de cada estudiante, la educación especial también comprende que se va configurando los otros sujetos del escenario escolar, sujetos que, en conjunto, visibilizan la diversidad de ser y estar en el mundo.

El o las educadoras especiales desde sus saberes, pueden resaltar, fortalecer y trabajar para aportar en escenarios educativos a la configuración de sujetos, con o sin discapacidad, que se vean a sí mismos como siempre en potencia, como siempre proyectos de sí y del mundo, y a partir de esto, que transformen esos imaginarios sociales y miradas tanto de sí mismo como las que tienen de los otros con los que co-habitan y que tienden a limitarlos desde los déficits. Ante esto, es preciso que los y las educadoras especiales miren a los sujetos desde la mismidad, recordando a Díaz y Modesto (2020) cuando plantea que acogen al sujeto desde sus emociones, sus sentires, la visión de sí mismo, tomando conciencia de quién se es, donde la “mismidad recoge las visiones, percepciones, sentires que cobijan al yo, desde una mirada de reflexión introspectiva sobre el propio cuerpo que se habita” (p.99).

Por otra parte, desde lo observado en las veredas de la IEDRI (Diarios de Campo 2022-1: D.C #1V - D.C #1T- D.C #1MN) notamos una generalidad en las acciones que tenían las educadoras en el aula con estudiantes con discapacidad, los ubicaban en una parte específica del salón, por lo general cerca al puesto de la docente, quien los mantenía en contención y vigilancia, con actividades que por lo general no correspondían a la malla curricular establecida en la institución para el grado al que estaban inscritos dichos estudiantes y, en algunos casos, hacían estas actividades solo para ocupar el tiempo del estudiante y así poder trabajar con el resto del grupo y desarrollar sus planeaciones sin interrupción.

Esto tiene relación con lo planteado por Soler (2019)



Algunos maestros exaltan los perjuicios que el estudiante integrado-incluido ocasiona a sus compañeros. Uno de estos se refiere a la disminución en la cantidad y calidad de tiempo que el maestro de aula dedica a todos los estudiantes por cuanto debe dedicarle más tiempo a él. Esta disminución se relaciona con la percepción de soledad del maestro ante la multiplicidad de problemas en el aula y con la mirada de problema a las diferencias del estudiante. (p. 155)

Por esta misma línea, algunas de las educadoras de las escuelas veredales comentaron la complejidad de pensar en clases que puedan servirle a todos los grados puesto que sus aulas son multigrado, esto es, que en el tiempo de la jornada se logre abarcar las áreas curriculares y se garantice que en todos los grados se alcance a comprender el tema asignado. Además de esto, también debían organizar alguna forma donde el o la estudiante con “dificultades para aprender” y características diferentes “alcance” a los otros estudiantes (Diario de Campo #4V 2022-1).

Esto nos confrontó y nos hizo repensar lo que se vive y cómo se vive en las aulas multigrado. Previo a la experiencia, teníamos una visión del aula multigrado cercana a lo expuesto por Boix (2011)

La diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnos, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula. (p.16)

Si bien es cierto que el aula multigrado permite un trabajo colaborativo entre pares, y que se pueden desarrollar habilidades con este, podemos decir desde nuestra experiencia en el territorio en que nos situamos, que es entendible que para el educador titular puede ser desgastante y frustrante sentir que no alcanza a desarrollar actividades para los aprendizajes de

todos los estudiantes y menos aún para aquel con discapacidad. Así que la mirada a la diversidad de las aulas multigrado, puede decirse que no es grata, ni comprensiva, ni eficiente frente a las necesidades educativas, pues no considera la individualidad de cada alumno como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje sino por el contrario busca homogeneizar los procesos de estos.

Se adiciona a lo anterior, que la educación en ámbitos rurales puede verse inmersa en retos más o menos explícitos y que la complejizan aún más. Plantea Reimers (2003) que hay cinco retos en la educación que se presentan en la ruralidad latinoamericana; el primero, la prioridad de la lecto-escritura; el segundo la pedagogía efectiva, materiales suficientes y fortalecimiento de la cultura escolar; el tercero, pensar en profundidad los propósitos de la escuela; el cuarto la renovación de la cultura y, el quinto, el desarrollo profesional de los educadores.

Es un conjunto de retos a los que consideramos que los educadores con quienes compartimos pueden estar sumergidos y por ende sentir mayor complejidad a la hora de llevar a cabo la enseñanza, sin embargo, creemos que hay dos retos más para resaltar que se dan en este contexto veredal.

El primero hace alusión a la barrera actitudinal<sup>16</sup> frente a la discapacidad, no solo por parte de las y los educadores titulares, sino también de los compañeros de aula; es posible que esto se deba a esos imaginarios sociales que ya hemos mencionado y que han trascendido por épocas y contextos.

Estas barreras actitudinales también pueden verse permeadas por las experiencias que se viven durante la formación de los y las educadoras, pues es en estas que se va construyendo una mejor disposición para el proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. Al retomar una de las ideas expresadas en la actividad del árbol de problemas, la cual indicaba que hacía falta formación para el acompañamiento oportuno en términos de inclusión escolar, nuestra mirada como educadoras especiales se fue acercando a la comprensión de lo planteado por Skliar cuando dice que en la escuela casi siempre responde con:

---

<sup>16</sup> Conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso, en condiciones de igualdad, de las personas con discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad. SDE, 2018

“No estamos preparados”. Lo que voy a decir, haciéndome responsable del todo, es que a esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir esa afirmación: ¿qué significará estar preparado para trabajar con niños sicóticos, o con múltiples discapacidades? ¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (2012, párr. 6).

Además de la barrera actitudinal hacia la discapacidad, el segundo reto que adicionamos y consideramos se presenta en el contexto es la poca oportunidad que tienen los y las educadoras de estar en constante formación referente a prácticas inclusivas, el acercamiento a herramientas y estrategias en donde se reconozcan aquellas acciones que favorecen el aprendizaje en todas y todos los estudiantes. Pues a partir de esta preparación podrían ampliar su punto de vista frente a

Una educación que tenga la capacidad de pensar las realidades que habitan en el aula, una educación que no diferencie para excluir, sino para reconocer las capacidades de los sujetos, una educación que reconozca los mundos que cohabitaban y cómo el transformar las prácticas de desigualdad al interior de esta, hace que se pueda cambiar las relaciones entre los sujetos. (Parra, 2020. p. 138)

Ahora bien, una inquietud que nos dejó esta situación es el por qué y de quién es la responsabilidad de la escasa formación y preparación de los educadores frente a estos saberes, pues en este contexto muchos de ellos manifestaban que era responsabilidad de la gobernación de Cundinamarca y/o de La Alcaldía de La Calera, pero a ciencia cierta no sabemos si alguna de estas entidades logra dar respuesta frente a estas formaciones, ya que con lo vivido en la práctica pedagógico no tuvimos la oportunidad de recoger información para dar respuesta.

Por otra parte, otras de las situaciones que pudimos hallar luego de la triangulación de datos, es la forma en que los educadores tomaban los ajustes razonables frente a las evaluaciones de los estudiantes con discapacidad. En los Diarios de Campo 9 2022-1 y 3T 2022-1 registramos

que los educadores hacían referencia a los ajustes razonables como facilitadores de procesos, pero esta facilidad conlleva a no tener exigencias con los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje. Narraremos a continuación dos situaciones<sup>17</sup> específicas en las cuales evidenciamos esto en la práctica pedagógica.

La primera situación se presentó con el educador R. de la institución IEDRI, este tenía que realizar una evaluación de inglés a una estudiante con baja visión de grado 9°, desde la rectoría se nos solicitó acompañar a la estudiante en esta evaluación pues el educador ya le había dado las herramientas necesarias para desarrollarla, las cuales fueron un computador con el examen en formato PDF para poder hacer zoom (aumentar tamaño) y leer el documento con más claridad, también se le dio un celular con internet para poder traducir el examen y por último, la estudiante contaba con toda la jornada escolar para realizarlo (6 horas), nosotras como educadoras especiales en formación les recomendamos a la rectora y al educador R. realizar otro tipo de ajustes puesto que consideramos que realmente no se iba a tener en cuenta el aprendizaje de la estudiante referente a esta materia y no tendría la misma exigencia en tiempo y preparación que sus compañeros; a lo que nos responde el educador R. “es la mejor manera en que la estudiante V. pueda desarrollar la evaluación para no perderla”.

La segunda situación se dio en la presentación de pruebas evaluativas del Proyecto Todos Aprender (PTA) en donde se excluye a tres estudiantes, una por ser de grado 0, pero otros dos por sus procesos de “inclusión cognitiva” como los nominaron tanto la educadora V. como la educadora P., esta última como asignada de este programa y que, en el diálogo con una de nosotras, comadre y educadora especial en formación, expusieron que no se les hacía presentarla porque no había quien les ayudara con las pruebas y que por sí solos se iban a demorar mucho. Dicha comadre en este diálogo presentó posibles soluciones para resolver la prueba, como, hacer el uso de lectura en voz alta para uno de los estudiantes y acompañamiento en la marcación de respuestas para el

---

<sup>17</sup> Lector, tenga en cuenta que los nombres de los sujetos participantes no pueden ser expuestos, por esto, tomamos la decisión de hacer referencia a ellos por cualquier letra del abecedario.

otro, sin embargo, la respuesta de las educadoras V. y P. fue que el tiempo era limitado y por ende iban a tener un mal resultado, bajándole puntos a la evaluación institucional, referenciando que la rectora tenía conocimiento de la situación presentada y que lo mejor a la mirada de las educadoras V. y P. era esperar a buscar la solución para las próximas evaluaciones\_(próximo año), preparando con tiempo a los estudiantes y las dinámicas educativas para los procesos evaluativos.

Estas dos situaciones nos permitieron analizar que los ajustes razonables necesarios para los estudiantes con discapacidad en términos de las evaluaciones se dirigen a las acciones que le brinden una solución inmediata sin necesidad de esforzarse o hacer parte de los resultados institucionales, ante este análisis consideramos relevantes las palabras del educador Álvarez (2007), acerca de políticas educativas, evaluación y meta-evaluación:

Los alumnos, que por razón de su bajo rendimiento o por sus peculiares condiciones socioculturales puedan poner en peligro el listón de la excelencia quedan marginados, si no excluidos. Los filtros para la selección de los clientes (alumnos) serán básicamente económicos. Y se comparan los rendimientos sin tener en cuenta la procedencia tan desigual de los alumnos y sin tener en cuenta los contextos tan diferentes en los que se producen los datos de comparación. (p.23)

Con lo anterior, logramos reconocer que en la realización de estas evaluaciones no solo excluyen a los estudiantes sino también propician e incrementan las barreras educativas para los estudiantes con discapacidad, limitando sus procesos formativos y replicando las mismas en los contextos sociales, donde prevalece la excelencia académica aceptable por la competitividad y no por las habilidades y procesos de ser y estar en el mundo de forma diferente.

Por otro lado, en el CVS se evidenció en algunos diálogos de los profesionales del equipo interdisciplinar que hacían referencia a los usuarios como “mi amor”, “los niños”, “buenos días mis niños”, usuarios que como se observa en la figura 4, son adultos; de igual manera les proponían tareas asignadas generalmente para infantes, como lo narramos a continuación:

El primer día que ingresamos, tuvimos que esperar una cierta cantidad de tiempo debido a que el Coordinador del programa no había anunciado acerca de la participación que iniciábamos allí; mientras la profesionales que estaban en ese momento se comunicaban con él, nosotras dispusimos el tiempo para conocer a algunos de los usuarios y observar las dinámicas que estaban realizando con la terapeuta ocupacional, en ese diálogo entre la terapeuta y los usuarios, solía referirse a ellos como “niños por favor hagan esto, niños vamos a guardar las cosas y les daré el refrigerio”. (Diario de Campo #1 CVS 2022- 2)

La segunda situación se da cuando la profesional de Fonoaudiología le dice al usuario J que por las continuas llegadas tarde al espacio, debe de realizar varias planas con la frase “No debo llegar tarde”, con la intención de que él reflexionara y tuviese un cambio en esta conducta, pero esta actividad tiene un efecto contrario, pues al usuario J esta dinámica le gustaba y no encontraba en la plana una reflexión, sino una forma de tarea la cual iba hacer calificada y valorada, aun cuando él no sabía leer todavía. (Diario de Campo #8 CVS 2022-2)

Estás dos situaciones reflejan que el trato hacia los usuarios, en su mayoría, estaba basado en la estigmatización de la infantilización de las personas con discapacidad pues como lo dice Gómez y Castillo (2016, p192):

El estigma es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. Exhibe algo supuestamente malo, inferior, poco habitual, en estatus moral y social del individuo. Desacredita. No obstante, en sentido amplio, la estigmatización del discapacitado no sólo implica la condición de rechazo. El otro estigma, con consecuencia igualmente desfavorable, corresponde con la idea de que el discapacitado necesita sobreprotección, ya que es incapaz de cuidarse a sí mismo. También ello es un factor de exclusión; por lo menos opera en contra de la integración a la cual todos tenemos derecho. Se asume que ellos no pueden o no deben, “por su propio bien”. Se les trata arbitrariamente como infantes eternos. Al respecto, según Werner, los niños con discapacidad frecuentemente crecen como extraños en su propia aldea o vecindario. Son incapaces de trabajar, casarse,

tener hijos, moverse alrededor y relacionarse libremente. Esto, según el autor, no se debe a que sus discapacidades los limitan, sino a que la sociedad lo hace muy difícil.

#### **Figura 4.**

*Actividad de reconocimiento con los usuarios del CVS*



*Nota:* Evidencia fotográfica realizada por las comadres (2022).

Pero este imaginario social no solo se da dentro del contexto del CVS; aunque no se tienen datos directos sobre las familias, en las narraciones testimoniales orales de la mayoría de los usuarios que se dieron durante las primeras participaciones indicaron que

En sus casas no tenían permitido cocinar por el riesgo a quemarse, no trabajaban ya que no era necesario que lo hicieran, siempre alguien de su familia, como hermanos, tíos, primos o abuelas asumían el cuidado de ellos o ellas, de hecho, a algunos de los usuarios los llevaban y recogían del mismo CVS para evitar que se perdieran al trasladarse a sus casas. (Diarios de campo 2 CVS 2022-2 y 3 CVS 2022-2)

Luego de relatar lo vivido con las y los educadores y los profesionales de salud, en este momento, pasamos a narrar los imaginarios sociales hacía las personas con discapacidad que

evidenciamos en los estudiantes y usuarios de estos dos contextos. Es importante tener presente que, en la IEDRI quisimos que los estudiantes conocieran y comprendieran las realidades que pueden presentar los estudiantes con discapacidad, debido a que, al compartir un mismo entorno educativo con ellos, serían sus pares.

Y por ello quisimos focalizar en las dos fases A y B, que las actividades pensadas y realizadas favorecieran el reconocimiento de sí mismos, el reconocimiento de los otros como sujetos relevantes en este proceso de aprendizaje entre pares de forma colaborativa.

Ahora, al iniciar con lo desarrollado en la IEDRI, como indicamos en la propuesta pedagógica y antes de realizar ajustes razonables y diligenciar documentos como el PIAR, como comadres decidimos trabajar con los estudiantes, conocerlos, que nos conocieran y que se reconocieran entre ellos con el fin de empezar a tejer las relaciones interpersonales con los saberes.

Para dar inicio a nuestras actividades pensamos que debían estar articuladas con las temáticas anteriormente descritas, Alteridad - Otredad - Mismidad (Diarios de campo 4 SKC 2022-1), ya que estas nos permitirían hablar sobre ese reconocimiento del otro y de sí mismos.

La actividad que denominamos “Punto de partida” se desarrolló por medio de tres momentos; en el primero, todos los estudiantes e incluidos el educador se pondrían de pie formando una línea horizontal; en el segundo, todos se vendaron los ojos con la recomendación de no moverse del lugar en el que se encontraban; y en el tercer momento, nosotras hicimos una serie de preguntas que habíamos preestablecido para que los estudiantes respondieran y, para dar respuesta a estas, tenían que dar un paso hacia adelante si era de confirmación a la pregunta, si era negativa la respuesta se quedan en el mismo lugar. Para dar inicio a la actividad primero tenían que pensar sobre alguien diferente a ellos mismos (físicamente, pensamiento, manera de vestir, su trabajo, su familia, sus gustos, etc.)

A continuación, mencionaremos algunas de las preguntas que se establecieron en la actividad; ¿Me cae mal por ser diferente a mí?, ¿Me he reído de él/ella por esa diferencia?, ¿Me he sentido mal haciéndolo?, ¿Se han reído de mí porque me creen diferente o raro algunas veces?, ¿Conozco en mi entorno a alguien que lo hayan tratado con preferencia por tener discapacidad u otra característica (nacionalidad, raza, género, estrato socioeconómico)?



Después de haber realizado la actividad algunos de los estudiantes se cuestionaban y de manera verbal se preguntaban entre ellos o nos comentaban -¿Soy capaz de solucionar un problema con “un niño especial”? ¿Quiero ayudar a un niño “discapacitado”? ¿He molestado a un niño con discapacidad? - (Diarios de Campo 4 SKC 2022-1)

Evidenciamos que la mirada de asistir o ayudar, e incluso del trato hacia la persona considerada diferente era característico en los estudiantes, además de eso, ellos reconocían a la persona con discapacidad, al igual que sus educadores, desde el déficit, lo que no tienen, lo que les falta y la importancia de arreglar o curar una enfermedad.

Ese imaginario social de “lo que falta” por parte de los estudiantes, consideramos nosotras desde el análisis que puede deberse a lo que escuchaban y observaban en sus contextos (sociales, culturales, familiares, escolares, entre otros); lo mencionamos porque,

“En algunas narraciones testimoniales orales, los estudiantes contaron, por ejemplo: mis papás decían que ‘pobrecito el niño ciego’”; “en una tienda llegó un muchacho que ‘habla raro’ y con mi hermano nos dio risa”; “en mi casa vivimos situaciones que nos forjaron a reírnos de las dificultades, pero no es de malos, sino para hacer reír a la otra persona” (Narraciones testimoniales orales Diario de Campo #4 KSC 2022-1).

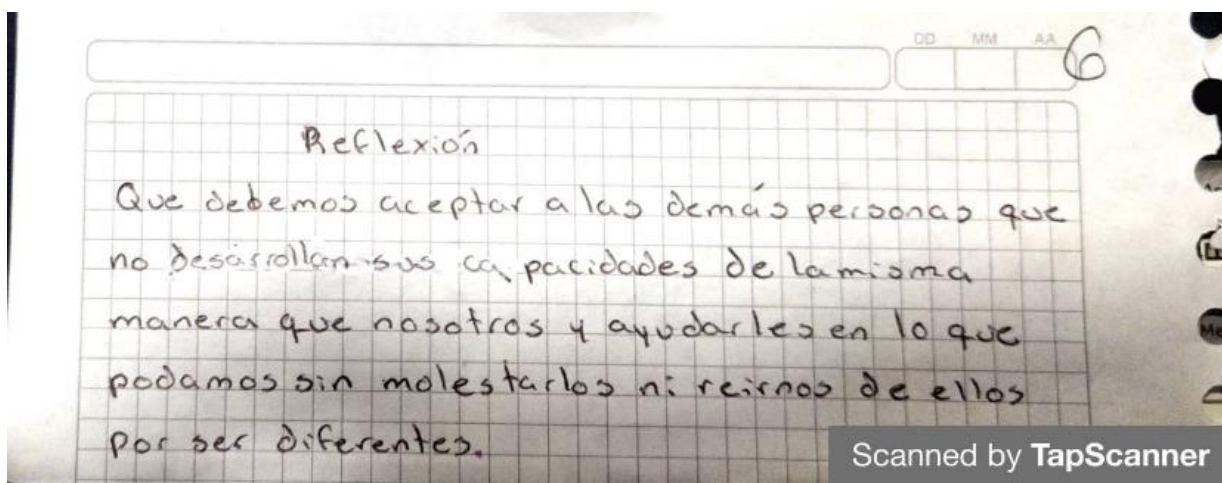
Estos imaginarios sociales son “formas de significación institucionalizadas que adopta la sociedad en el pensar, en el decir, en el hacer, en el juzgar” (Baeza, 2011, p.33), así que podemos decir que, los contextos en los que habitan nuestros estudiantes mantienen el imaginario social institucionalizado, lo cual permea sus acciones y pensamientos.

A pesar de haber desarrollado actividades como la anteriormente nombrada, donde se reconocen las diferencias desde lo que es la alteridad y otredad, tenemos claro que se debe continuar dando oportunidades para que los estudiantes transformen la mirada de lo que “falta” al otro. Esto lo evidenciamos en las siguientes narraciones expuestas por nuestros estudiantes en la figura 5, donde vemos que, aunque reconocen al estudiante con discapacidad tienen las

miradas desde lo que pueden hacer o no con ellos, lo que les falta, pero ya con una reflexión y el respeto hacia el otro.

### Figura 5

*Narración Testimonial Escrita por Estudiantes*



*Nota.* Reflexión estudiante grado noveno. Fuente: Evidencia fotográfica realizada por las comadres (23 marzo 2022).

Estos progresos hacia la transformación de imaginarios sociales también pudimos notarlo en el CVS, ya que inicialmente los usuarios tenían estas mismas miradas de infantilización entre sí (Diario de Campo CVS #8 2022-2), observado en la siguiente situación:

Cuando llegamos al espacio, les preguntamos a los usuarios quienes faltaban por llegar, tres de los usuarios responden que “la niña que vive en la vereda lejos”, preguntamos a ¿qué niña hacían referencia? y otros replicaron que “la niña que no habla” haciendo referencia a una usuaria con 19 años de edad; es allí donde les recordamos lo anteriormente visto acerca de la edad en donde se están, y les cuestionamos ¿es una niña?, a lo que ellos lo analizan mejor y responden que “no es una niña, es una joven adulta”

Pudimos inferir que, al estar los sujetos inmersos en este imaginario social de infantilización por tanto tiempo, han aceptado esta denominación como suya, asociándolo también a sus pares del CVS como unos niños, pues como refiere Kaminsky “Ante lo que la mismidad se pone en relación, en tanto espejo de lo propio, lo individual que retorna en su calidad especular, aquello de uno mismo que retorna como reflejo.” (2014, p.32), influyendo así en su auto-concepción, sin embargo las reflexiones y transformaciones de estas las narraremos más adelante.

Entendemos que no podemos desconocer que, cada sujeto tiene sus propias experiencias y reflexiones que lo permea y le permiten transformar sus creencias y visiones de lo acontecido en su vida; es por ello que contaremos aquellas situaciones en donde observamos concepciones particulares que tienen algunos sujetos participantes frente a las personas con discapacidad.

### ***Concepciones de las personas con discapacidad***

Las concepciones de las personas con discapacidad se han reflexionado a lo largo del tiempo y han permeado los procesos educativos y sociales, en la actualidad, se asume a la persona con discapacidad como un sujeto de derechos y responsabilidades con igualdad de oportunidades y participaciones sociales; a partir de esto en Colombia se determina que:

La discapacidad está determinada no por la condición médica de una persona, sino por las barreras físicas y sociales que el entorno le impone por razón de su condición especial, y que le impiden integrarse adecuadamente y funcionar hábilmente en la sociedad. Por lo anterior, el enfoque social busca la adopción de medidas que “(i) permitan al mayor nivel posible el ejercicio de la autonomía de la persona con discapacidad; (ii) aseguren su participación en todas las decisiones que los afecten; (iii) garanticen la adaptación del entorno a las necesidades de la persona con discapacidad; y (iv), aprovechen al máximo las capacidades de la persona, desplazando así el concepto de discapacidad por el de diversidad funcional. (Corte Constitucional, sala primera de revisión, P 2992723, 2012).

No obstante, es evidente desde la práctica pedagógica que las barreras hacia las personas con discapacidad se dan a partir de las concepciones que se tienen de las mismas y que estas desencadenan un actuar ‘diferente’ que es significativo para los procesos formativos y educativos inclusivos, que se encuentran en los contextos de las Fases A y B.

Teniendo en cuenta lo anterior, estas comadres describiremos una serie de situaciones que nos hicieron reflexionar sobre las concepciones de los sujetos participantes con quienes compartimos.

En el primer acercamiento a la IEDRI, conocimos el contexto y tuvimos una reunión con la rectora, en compañía de tres educadores titulares de la institución, identificamos expectativas frente al proceso de inclusión que se empezaría a llevar a cabo (Diario de Campo #1 2021-2);

Estos tres educadores que nos acompañaron, reconocieron la importancia de iniciar el trabajo con nosotras para el acompañamiento y respaldo de los procesos que esperaban llevar a cabo con los estudiantes con o sin discapacidad; comentaron que sentían y veían estos procesos como un tema que se evitaba constantemente por el desconocimiento del proceso para la educación inclusiva, además que no se asumía dentro del ejercicio de ser educador titular de forma autónoma, de tal forma que pudiera aportar a la realidad educativa, sino como una nueva exigencia por parte de la rectora y, al no saber cómo realizarlo lo podrían hacer mal.

Esto puede ser determinado por aquel miedo a lo desconocido, a lo diferente, a lo extraño y “anormal”, que podría darse con los estudiantes, como lo dice Soler (2019)

El miedo, en términos generales es una reacción emocional universal ante la percepción de un peligro imaginario o real (...) Los clásicos análisis sociológicos de Erving Goffman ubican la relación miedo-diferencia dentro de la historia de la humanidad y exaltan el carácter indeseable de quienes por algún atributo que los engloba se consideran diferentes de los demás. (p.144).

Consideramos que el miedo que sentían los educadores se pudo generar por el desconocimiento del otro, por no comprender las subjetividades que permean al estudiante que tenían en el aula, es por ello que muchas veces intentamos que estos educadores participaran de nuestras actividades, lo cual no se logró. Por ejemplo, en una de estas actividades se conformaron grupos para definir el concepto de identidad, propusimos frases que determinaban una ejemplificación de casos reales que encontrarían en su vida cotidiana para que los y las

estudiantes y educadores unieran los fragmentos de las frases analizando cuál era el concepto que se describía en la situación de cada frase en articulación con los conceptos de mismidad, alteridad y otredad. Otra de las actividades fue el conversatorio con la invitada Ammarantha Wass, educadora comunitaria, quien se reconoce como activista, artista, trans-feminista y es una persona con discapacidad visual. Fue invitada a participar en la actividad de cierre del proceso de mismidad, otredad y alteridad en la IEDRI del periodo 2022-1, para contar su experiencia frente a las barreras con las que se encontró durante su vida, pero también cómo ha podido encontrar en algunos contextos oportunidades para fortalecerse como persona, profesional y como sujeto de derechos que participa activamente en la sociedad. A pesar de que estas actividades estuvieron enfocadas en el reconocimiento del otro, también tenían como fin el minimizar los miedos de los y las educadoras transformándose en aprendizajes.

Sin embargo, la participación de los y las educadoras no fue como lo idealizamos, en estas y otras actividades, sentipensamos que esto ocurrió debido a que la concepción de los procesos de inclusión no estaba pensada como algo que desarrollarían todos los sujetos involucrados, sino que buscaban establecer en “otros”, educadoras especiales, la responsabilidad de estos procesos con el estudiante con discapacidad y, siempre y cuando no le tocara participar.

Una de las situaciones que reflejó lo anteriormente nombrado fue con el estudiante J de grado sexto, donde observamos que se ha construido una concepción de discapacidad de este estudiante y un cuestionamiento sobre quién es la persona encargada de realizar procesos educativos junto a él;

En un primer momento nos encontramos con la rectora quien nos solicitó hacer una valoración pedagógica para reconocer como indicó ella, ‘las falencias del estudiante’, esto, para hacer un reporte a la familia ya que por parte de la madre había una insistencia sobre cómo se están llevando las dinámicas en la institución para el desarrollo de su hijo y donde comenta que siente que los educadores y compañeros de J ‘no lo quieren y se la tienen montada’. Además, notamos desde antes de conocer al estudiante, comentarios como ‘lee pero no comprende’ ‘lee pero al educador le toca repetirle más de tres veces’ ‘responde lo que no se le ha preguntado’ y solicitaban nuestra valoración pedagógica ya que ‘nos estábamos formando para eso’ y por lo tanto debía ser valorado por nosotras y

hacer los ajustes correspondientes a lo que observamos y así en palabras de la rectora 'lográbamos ayudar al estudiante y la institución' (Diario de campo #4 2022-1).

El segundo encuentro para conversar sobre este estudiante, nos permitió reflexionar esta concepción, así como al cuestionamiento de quién debe respaldar y realizar la valoración en sus procesos educativos. Fue en un diálogo con la rectora donde nos referencia la importancia de la valoración para que esta respalde el informe del educador titular, director de grupo del estudiante J, informe que se había solicitado a este educador con el fin de hacer las respectivas remisiones, en ese momento llega el educador y nos comenta que no ha logrado hacer los informes y se demoraba en hacerlo ya que tenía otras cosas por hacer y aún quedaba tiempo para escribirlo (Diario de campo #7 2022 - 1) este informe solo fue solicitado al director de grupo, quien debía recoger la información y realizar un sondeo por áreas donde se observarán las falencias, actitudes y situaciones presentadas en el aula con el estudiante J, así mismo, el director de grupo debería estar pendiente de que el estudiante cursará el grado correctamente.

En adición a lo anterior, otra de las situaciones en que encontramos que se refleja el tema de quién es la responsabilidad los sujetos con discapacidad, es en una de las sedes veredales en que nos encontramos a la maestra L.

La maestra L le comentaba a una de las comadres que la asistencia de la estudiante H. solo era posible los días lunes porque asistía del educador de Edu. Física y los días jueves porque asistía una de nosotras que la acompañaba en el desarrollo de las actividades, y que la madre no la enviaba otros días ya que la estudiante se aburría en la escuela. La comadre que se encontraba en la sede logró entablar una conversación con la madre de la estudiante, la cual le mencionaba que la inasistencia de la estudiante se debe a que la maestra L. le pidió el favor de que solo la enviará los dos días, porque a ella le implicaba más trabajo la presencia de la estudiante ya que era "muy cansona y no hacía caso", que en cambio en los dos días que iban los otros educadores, "se encargaban de la estudiante H", y así ella podía trabajar "tranquila" con el curso. (Diario de campo #3 MN 2022-1)

Como pudimos analizar, tanto la educadora como la madre se culpaban una a la otra sobre la baja participación de la estudiante en la escuela. Otra situación que complementa lo que ya venimos diciendo se dio en una escuela veredal.

Lo primero que refiere la educadora cuando conocemos el contexto y a los estudiantes, es comentarnos a las comadres sobre una de las estrategias que se realizan con el estudiante Z y es no estar la jornada completa sino que cuando tome el refrigerio y se acabe el descanso regrese a casa (Diario campo #4 2021-2), esto fue explicado posteriormente por la rectora de la institución quién comentó que esto se hacía porque el estudiante Z, refleja comportamientos de agresividad y no hay una regulación de los mismos, generando desorden en el salón, pasando por todos los puestos y ‘jugando bruscamente’ con sus compañeros y propinado golpes, por ende la rectora decide citar a las cuidadoras del estudiante donde les indica que es responsabilidad de ellas llevarlo a servicios médicos para el adecuado diagnóstico y tratamiento de tal modo que pueda llevar una vida académica satisfactoria (Diario de campo#7 2022-1). Sin embargo, la educadora titular de la escuela comentó que la familia no se responsabiliza del caso del estudiante Z, y que habían días donde el comportamiento de él volvía imposible que se pudiera continuar con la jornada escolar, que inclusive los compañeros se sentían frustrados porque no les dejaba seguir con las actividades y que si la familia no se comprometía con esos procesos de ‘hiperactividad’ (era lo que familia, rectora y educadora consideraban que tenía), para ella era difícil también siempre buscar cómo tenerlo regulado dentro del aula y por ende sí apoyaba la idea de que estuviera media jornada (Diario #3v 2022-1).

Por esa misma línea, como última situación presentada que nos permitió reflexionar fue en otra sede con el estudiante R,

El estudiante R fue recomendado por parte de la rectora para ‘acompañar’ ‘ayudar’ ‘darle solución’ ya que tiene discapacidad motora y en la casa la madre no le permite usar caminador, si no desplazarse por el piso. Cuando una de las comadres llegó a la institución reconoció que el estudiante sí se desplaza caminando, además lo acompañan sus compañeros y educadora T. en sostenerse para poder sentarse o acomodarse, la

educadora comentaba que habían habilitado con los estudiantes y algunos padres de familia un baño cerca de la biblioteca por donde el estudiante no tiene que bajar ni subir escaleras pues los baños de la institución son bajando unos escalones extensos, de igual manera la maestra narra que no ha podido usar el caminador ya que la madre le decía que ‘debe adaptarse como pueda’ ‘no siempre va a usar el caminador’ y que en casa no se le permite usarlo, por lo tanto, la educadora realizó ajustes de acompañamiento cómo: organizar a los estudiantes para que haya un orden semanal de acompañar al estudiante en el juego, hacer las actividades cotidianas de la escuela, ingresar a la escuela; según la rectora estaba ‘terrible’ la situación con él, la comadre que se encontraba allí, le comentó que “al ser educadora especial en formación debía fortalecer las habilidades motoras, dialogar con la familia y establecer unas estrategias”, cuando la comadre llega al aula la educadora ya había respondido a esta necesidad y en su libertad de cátedra escolar ajustó las normas de clase para el acompañamiento.

Con esto pudimos comprender que las y los educadores en el aula son sujetos que constantemente están rodeados de situaciones que los presiona a ajustarse según su realidad y experiencia, fuimos comprendiendo que no solo es entre educadores que se “lanzan” la responsabilidad, sino que también las familias asocian que el deber de la educación de sus hijos es tarea únicamente de la escuela. Es por ello que nos recogemos en lo que dice Angel Díaz:

Lo que realmente están haciendo es lograr un cuestionamiento social sobre el desempeño del profesor; poner al profesor en evidencia como si fuera el único responsable de los resultados educativos. (2007, p.51)

Y esto que sentimos lo pudimos reafirmar con lo que resaltaban en diferentes diálogos las y los educadores veredales y de la sede de bachillerato frente a la desarticulación con las familias de los estudiantes, especialmente de los estudiantes con discapacidad, primero en el recorrido de acercamiento a las veredas (Diario de campo #4 2021-2), posteriormente en un encuentro más grande que organizamos estas tres comadres, siendo una reunión donde convergieron la mayoría de los educadores y educadoras de la institución en la sede de bachillerato, realizado en noviembre del año 2021 (Diario de campo #5 -2021-2). En esta última recogimos diversas concepciones no sólo en relación con la discapacidad, sino con nuestro rol y al trabajo que



querían realizar junto con nosotras, lo cual desarrollaremos más adelante. Pero aquí también se resaltó que una de las causas de que no funcionen adecuadamente los procesos de inclusión en la escuela es que la familia no tiene comunicación con ellos; de nuevo, resaltan la falta de compromiso para reuniones o encuentros para hablar de los procesos de sus hijos, en caso de estudiantes con discapacidad no suministran la suficiente información de cómo llevan acciones desde casa y, que no les llevan al servicio de salud debido a la negación por parte de ellos de una posible discapacidad o problema de aprendizaje.

Para nosotras es trascendental que en la construcción del reconocimiento del otro, se tenga en cuenta que al estudiante y sus familias los traspasan condiciones de su contexto que conllevan a darle importancia a cubrir situaciones básicas, como el cubrir el cuidado de todos los integrantes de su familia (por lo general tienen más de dos hijos), cuidar sus cosechas y animales en jornadas muy extensas, además, porque vienen con unos imaginarios hacía la escuela donde no se le ve tanta importancia debido a que posiblemente se vienen repitiendo las labores que desarrollaban anteriormente los padres al estar tan alejado el contexto de la IEDRI de la cabecera municipal (agricultura); y por eso, sentipensamos que los educadores requieren comprender que para las familias es difícil acercarse y estar pendiente de los procesos que se dan en la escuela, pero también comprendemos que es importante para los procesos educativos que estén los padres presentes trabajando en articulación con la escuela, por ende, es de doble vía el compromiso que debe existir buscando mediar entre los requerimientos de los sujetos participantes implicados en pro de un buen proceso educativo de los estudiantes con o sin discapacidad.

Otra concepción que presenciamos referente a las personas con discapacidad, esta vez en el CVS, se visibiliza desde la siguiente situación

Estábamos en medio del cambio entre la sesión organizada por la educadora especial y esperábamos para dar inicio a nuestra participación, cuando la educadora especial responde una llamada telefónica, indicando que ya casi sale, y hace referencia a que se encontraba “con los de discapacidad” (Diario de Campo #9 CVS 2022- 2).

Como hemos mencionado, queríamos generar transformaciones hacía la concepción de la persona con discapacidad que no tiene un lugar reconocido o valorado por la sociedad y esto

desde el trabajo inicial desde la mismidad para el auto-reconocimiento<sup>18</sup> de cada uno de los sujetos. En este caso, con los usuarios del CVS era importante comenzar desde conocer su edad, sus gustos, sus nombres e interiorizar la idea de no ser distinguidos desde su diagnóstico discapacidad; esto lo articulamos con lo que consideramos era una concepción de sí mismos como personas con discapacidad, donde observamos en varias ocasiones que cuando se les pedía que nos recordarían sus nombres o su edad para dialogar sobre lo que implica ser niño, joven o adulto, recurrían a mostrarnos su carnet entregado por el CVS que contenía sus datos personales, sin interiorizar realmente la importancia de la información que estaba allí (Diarios de Campo 2, 3 y 4 CVS 2022-2).

Consideramos además que si como educadores especiales no salimos del lenguaje que ha perpetuado y normalizado la perspectiva de ser un educador solo para personas con discapacidad, no seremos capaces de mirar al otro con el que nos encontramos sin necesidad de preguntar o cuestionarnos qué características tiene su discapacidad o diagnóstico; nosotras como grupo hemos tratado desde el inicio de nuestra práctica pedagógica que los sujetos se reconozcan por ser personas que tienen saberes, gustos y diferencias que los representan y les da una identidad, debemos entender que:

Si las personas que tienen discapacidades van a ser incluidas en todos los aspectos de la sociedad, y van a ser respetadas y valorizadas como nuestros conciudadanos, debemos dejar de usar el lenguaje que las desvaloriza y las segrega. El uso de calificativos de la discapacidad es apropiado únicamente en el sistema de servicios (en esas omnipresentes reuniones del equipo interdisciplinario) y en entornos médicos y legales. Los diagnósticos médicos no tienen lugar —y deberían ser irrelevantes— dentro de las familias, entre amigos y en la comunidad (Snow, 2009, p.4)

Es entonces visible que el diagnóstico no debería tener un lugar relevante en los escenarios inmediatos de los sujetos con discapacidad, pues al juntar el estigma de dicho diagnóstico con las prácticas de las familias, amigos y profesionales permeadas por imaginarios

---

<sup>18</sup> Es la acción de conocerse a sí mismo; es el conocimiento que tenemos de nosotros mismos. Viene de las palabras: auto y conocimiento. Auto: propio ó por uno mismo. Conocimiento: del verbo conocer: cognocere: capacidad de comprender por medio de la razón, según Osorio, 2019.

sociales que en la categoría anterior describimos como la infantilización, inciden en la forma en que los sujetos con discapacidad van construyendo la concepción de sí mismos, como lo vimos en la siguiente situación.

Se distribuyeron por grupos a los sujetos del CVS de tal manera que cada grupo estuviera en una mesa de trabajo cumpliendo con una tarea específica indicada y explicada por alguna de nosotras, esto con la finalidad de crear un árbol de propósitos entre todos; como educadoras teníamos también unas funciones específicas, por lo cual en un primer momento solo una de nosotras se iba turnando para observar las tareas y acudir a dudas que pudiesen haber surgido. Primero, notamos que no todos eligieron la tarea que querían realizar de forma voluntaria sino que preferían que fuéramos nosotras quienes se las asignamos, luego, en dos ocasiones notamos que tres usuarios realizaban su tarea únicamente cuando alguna de nosotras estaban indicándoles y guiando constantemente cómo hacerlo, pero no lo hacían de forma autónoma, y por último, fue en reiteradas ocasiones que uno de los usuarios desarrollaba una parte de la actividad y llamaba para que se le revisara, realizaba otra parte y volvía a pedir que se le indicara, si estaba “feo o bonito” buscando constantemente una aprobación de su trabajo. (Diario de Campo #8 CVS 2022-2)

Esto pudo estar ocurriendo, según Verdugo y Schalock (2010), porque cada vez que se mantienen roles que no suelen ser adecuados a la edad, se infantilizan y se les quita poder al acto comunicativo, provocando, (en este caso a los usuarios del CVS), que pierdan participación activa no solo en su entorno más cercano sino en la sociedad. En relación con lo anterior, nos acogemos a lo que proponen Cardona, Arambula y Vallarta (2005), siendo que sí es necesario guiar para realizar ciertas actividades, pero de a poco disminuir esta ayuda para que la persona con discapacidad pueda ir haciéndolo sola, no permitirles realizar ciertas acciones con autonomía limitará su desarrollo emocional, ocasionando bajos niveles de autoestima y confianza, evitará que tenga futuras intenciones de exploración y perderá el interés en alcanzar objetivos.

### *Imaginarios sociales del Rol de los y las Educadoras Especiales*

De la misma manera que hemos narrado las subcategorías que nos hicieron reflexionar sobre los imaginarios sociales y concepciones frente a la persona con discapacidad, pasamos a presentar los imaginarios sociales del rol de los y las educadoras especiales por medio de las situaciones que vivimos en las Fases A y B con los sujetos participantes y temáticas abordadas.

La primera situación que vivimos en la IEDRI fue cuando presentamos a la rectora la propuesta pedagógica a desarrollar en el 2022-1 con las temáticas de base (mismidad, otredad y alteridad) además de ser-estar en el mundo, capacidades y diversidad, para ser desarrolladas con los estudiantes y educadores dentro del aula. Pero esta no fue aceptada por ella y manifestó que lo que tenían en mente los rectores de las instituciones oficiales del municipio cuando se reunieron era que la labor de nosotras como educadoras especiales en formación en las instituciones, era aportar a los procesos de inclusión, y al tener como referencia la solicitud de la educadora especial del municipio de tener documentación que caracterice a los posibles estudiantes con discapacidad, ella consideraba que nuestro rol debía basarse en fortalecer en los educadores la creación de PIAR, currículo flexible, sistema de evaluación para que ellos supieran cómo trabajar con los estudiantes con discapacidad (Diario de Campo #2 2022 - 1).

Consideramos nuestro rol en el marco del fortalecimiento de los procesos de inclusión y, como educadoras especiales en formación, más allá del diligenciamiento de unos documentos. Con los temas y objetivos del proyecto pedagógico nos acercamos al reconocimiento de las luchas individuales desde la comprensión de algunas precisiones para la educación especial, como dice Parra (2022)

La educación especial pensada y asumida desde esta visión de ser sujetos políticos tiene como propósito principal emanciparse, reconociendo las realidades sociales y cómo estas se transforman al reconocer las luchas individuales y se vuelven colectivas, favoreciendo a los sujetos, las familias, a los adolescentes, a los educadores y a la educación. (p.138).

En el retorno a la práctica en el 2022-I, algunos estudiantes en la ruta veredal se muestran curiosos frente al por qué estamos allí de nuevo, si acaso no habíamos acabado ‘con eso que hacíamos’, refiriéndose a las actividades que realizamos con ellos; preguntaban ¿cuándo vamos a volver? y ¿si sería por todo el año?, al intercambiar preguntas con ellos acerca de ¿por qué decían esto? referenciaron que algunas personas iban a la institución a hacerles actividades o capacitaciones y no volvían, por eso pensaban que nuestro rol se basaba en unas pocas intervenciones y con ello ya se tomaba como terminado el proceso en la institución (Diario de Campo #4K 2022-1).

Con lo anterior, nos damos cuenta de que la referencia que tenían frente al rol del educador especial era de capacitar, pues el único acercamiento con la educadora especial del municipio se dio a través de una ‘capacitación’ acerca de los tipos de discapacidades, o como ellos referenciaron, “los ciegos y el braille, los sordos y la lengua de señas y los discapacitados en sillas de ruedas”. Es por ello, que esto se puede convertir en un reto para,

La Educación Especial, la proyección de sus maestros –tanto en su formación como en el ejercicio de su labor- desde la perspectiva de la inclusión y la diversidad, ella vuelve necesarias las transformaciones de los programas de licenciatura y obliga a desplazamientos de mirada y concepción de los sujetos a los cuales se dirigen las acciones educativas (estudiantes de las licenciaturas y sujetos diferentes). Sin duda, es la oportunidad para dar el paso hacia una educación con perspectiva más social y cultural que asuma al sujeto (al estudiante de licenciatura y al diferente) como ético, político y portador de un saber (Orjuela, s.f., p. 11)

Por ello, al retomar las participaciones tuvimos que dar la claridad de que el camino para la inclusión y el reconocimiento de los otros, no se basaba en solo unas capacitaciones, ni en la creación de documentación, sino que era un proceso que se construía con experiencias significativas, reflexiones constantes y vivencias comunitarias que construyen las relaciones entre los saberes y los sujetos en la escuela.

### ***Concepciones Rol del educador especial***

Esta última categoría que narraremos en la *Recuperación del proceso vivido*, recoge las situaciones vividas en ambos contextos ya anteriormente mencionados; a diferencia de las otras tres desarrolladas, cuenta con dos subcategorías *¿Qué hace el o la Licenciada en Educación*

*Especial?* y la *Disposición*. Así como se ha desarrollado daremos apertura a las situaciones presentadas en la IEDRI.

Consideramos importante comentar que la rectora fue un sujeto que nos permitió reflexionar constantemente estas concepciones sobre nuestro rol como educadoras en formación. Como lo presentamos en el punto de partida, en nuestra llegada a la institución la rectora nos presenta unas necesidades, las cuales estaban centradas en la realización de los PIAR de los estudiantes con discapacidad, el acompañamiento a los educadores para el desarrollo de los ajustes razonables necesarios en el aula y sistemas evaluativos, además de ‘poder identificar’ a los estudiantes con problemas de aprendizaje o con discapacidad que no tuviesen diagnóstico; desde ese momento nosotras como educadoras en formación nos replanteamos más de una vez sobre las maneras de trabajar en la institución, es así que surge la propuesta presentada al inicio del 2022, descrita anteriormente en los primeros hilos de la experiencia, pensada para llevarse a cabo en la totalidad del año.

En esa entrega inicial de la propuesta sucede el primer choque frente a la relevancia de nuestra presencia en la IEDRI. Pese a enviar con anterioridad la propuesta y acordar una reunión, la rectora estaba ocupada con otros asuntos y no se pudo dialogar y llegar a acuerdos, pide que le indiquemos la propuesta y el cómo desarrollarla porque no la había podido leer, lo que nos generó incomodidad y distancia frente a los procesos que se estaban construyendo; le comentamos la idea de temáticas y distribución del tiempo, pero sin dejarnos terminar, manifestó que eso no se vinculaba a las necesidades que ella nos había comentado el año anterior. Como comadres le intentamos explicar que estas temáticas (indicadas en la propuesta pedagógica) las consideramos necesarias para propiciar acciones de reconocimiento y respeto hacia la diversidad, lo cual era importante para nosotras antes de desarrollar estrategias que dieran solución a las necesidades que ella requería, pero ella responde que era mejor que nos volviéramos a reunir para mejorar la propuesta pues no la comprendían; a la siguiente semana nos reunimos y llegamos a acuerdos frente modificaciones de tiempos, temáticas que incluyeran al final el fortalecimiento con los PIAR y finalmente establecimos el trabajo en las escuelas veredales.

La anterior no fue la única situación en la que sentimos que nuestro rol como educadoras especiales era enfocado al desarrollo y construcción de documentos que se exigen en la normativa para la educación inclusiva. En el Diario de Campo #9 2022 -1 registramos una situación en la que

Dos de nosotras llegamos a la institución para poder desarrollar la planeación del día y la rectora indicó que “Si todos los documentos que les pedí llenar de las sesiones no están subidos en el drive (carpeta digital que se creó a petición de la rectora) no pueden ingresar a las aulas, entonces, como van a tener el tiempo, lo pueden realizar en estos momentos”

Los documentos que hacía referencia la rectora eran actas de reuniones, informes pedagógicos, planeaciones y reportes de cada sesión en las que habíamos participado, estos documentos los diligenciábamos todas las semanas, pero ese día nos había hecho falta el reporte pedagógico de la sesión anterior; se le indicó que una podría encargarse de hacerlo y la otra avanzar con las temáticas organizadas, pero reiteró que era más importante tener al día y organizados los documentos que sustentan el proceso.

Otra situación que desde la triangulación de datos nos reafirmó la concepción hallada sobre nuestro rol como educadoras especiales en formación como sinónimo de diligenciadoras de documentos,

Fue cuando solicitamos que en nuestras actividades a desarrollar con los estudiantes estuvieran también participando los educadores, como lo nombramos unos párrafos atrás, para que se pudieran vincular nuestros conocimientos junto con los de los educadores y poder fortalecer las estrategias o ajustes para todos los estudiantes sin importar si tenían discapacidad o no, y adicional con este aprendizaje podrían completar los documentos PIAR para aquellos estudiantes con discapacidad que lo requirieran para que no fuera solo llenar un documento sin interiorizar lo que allí quedaría escrito.

Pero a los educadores no les era funcional de esa manera, es por ello que la rectora nos pide establecer horarios de trabajo para con ellos que no fuera en el aula sino en una de las salas de profesores y teniendo en cuenta las horas ‘libres’ de ellos, aun así, ninguno de los educadores

se acercó a nosotras (Diario de Campo #7 2022 - 1). Todas estas situaciones nos hicieron analizar sobre esa concepción que la rectora y educadores habían establecido sobre nuestro rol y nos conflictuaba sentir que la normativa y la importancia de la documentación siempre traspasó nuestra función y objetivo como educadoras especiales en la IEDRI, puesto que nuestra mirada del educador especial estuvo más vinculada hacía:

Un agente político que se preocupa por los problemas sociales, por la equidad y por la inclusión de los grupos poblaciones vulnerables, adquiere una gran significación en los espacios sociales; no solo porque está dotado de conocimientos específicos que lo han caracterizado y que le permiten responder con metodología y estrategias para atender a las problemáticas originadas por la discriminación y exclusión, sino porque cuenta con una formación específica que le posibilita analizar aspectos relacionados con lo educativo, social, cultural y político (Gallo y Cárdenas, 2008 citados por Henao y Ladino, 2022, p.14).

Inclusive, cuando se recogieron las expectativas y concepciones de varios de las y los educadores frente a las actividades y dinámicas que desarrollaríamos dentro de la institución como educadores especiales en formación, en la reunión de noviembre 2021, hicimos hincapié en que no trabajaríamos centradas exclusivamente con los estudiantes con discapacidad sino que queríamos de la mano de ellos apoyar los procesos para la diversidad de estudiantes que encontraríamos en el aula (Diario de Campo #5 2021- 1). En el árbol de problemas mencionado, manifestaron que, durante la pandemia, por parte de la alcaldía se organizaron y dieron unas capacitaciones virtuales ya que por parte de ellos sentían que faltaban herramientas para poder crear y llevar a cabo estrategias que permitan construir el PIAR de forma adecuada, de igual manera, anexaron a esas temáticas, la caracterización de los tipos de discapacidades, además sobre las posibles funciones que nos correspondían. Y nuevamente nos nombran el cómo podemos ayudarles a llenar el PIAR porque ellos no tenían un buen desempeño sobre eso, nos hablaron de lo importante que nosotras éramos para diagnosticar e identificar lo que tenían los estudiantes y así poder saber qué hacer con ellos en el aula.

Es en ese momento, querido o querida lectora, nosotras hicimos una pausa, completamente necesaria, para ser muy enfáticas en que nuestra función en ningún momento tiene la competencia de diagnosticar a los estudiantes sino en reconocer en el otro unas



habilidades-capacidades y subjetividades independientemente de su diagnóstico y que, desde allí, podemos aportar para un desarrollo integral del estudiante en el contexto educativo y formativo.

De igual manera, dentro del discurso de los educadores, comentaban que nosotras ‘no podíamos sumarles más trabajo del que ya tenían’, porque como ya mencionamos anteriormente, consideraban que esto de trabajar con inclusión era algo más como una obligación por parte de la rectora, porque ellos trabajan bien y les funcionaba la forma en que enseñaban. Se suma a esto la consideración de que la rectora estaba presionada por el tiempo máximo de implementación del decreto 1421 y los procesos que desde el programa de discapacidad del municipio se le pedían. Lo anterior, por supuesto, hizo darnos cuenta que no hay un sentimiento de agrado o intenciones propias para realizar procesos referentes a la inclusión desde las aulas; aun así, se dialogó sobre el acompañamiento que desde nuestros horarios y posibilidades les brindaríamos para este camino y al ser tan requerido el desarrollo del PIAR, pues también se haría.

Sin embargo, aunque en dicha reunión reiteramos en lo que queríamos realizar y se manifestó la importancia de una buena disposición por parte de los educadores para la creación de estrategias que favorecieran las dinámicas en sus aulas, y también se aclaró que la creación de los documentos solicitados tendrían que ser desarrollados principalmente por ellos, quienes conocían y compartían a diario con las y los estudiantes, se evidenció durante el siguiente semestre (2022-1) que, varios educadores no le vieron la importancia a nuestro quehacer, que seguían esperando que las tres comadres desarrolláramos los PIAR de los estudiantes de la institución y, que no quisieron participar de las actividades propuestas por nosotras. Esto lo sentimos en varias ocasiones, pero unas que nos hicieron pensar una y otra vez en qué habría detrás de esto, fueron las siguientes situaciones, que nos llevaron a reflexionar y resaltar más adelante.

Un día de práctica educativa en la sede de bachillerato se encuentra la educadora titular C con el grupo de estudiantes de grado séptimo, al entrar una de las comadres al espacio para organizarlo y propiciar el ambiente y dar inicio a lo planeado para el día, la educadora titular C preguntó ‘¿qué se hará hoy?’, la comadre explica la organización, el paso a paso de la actividad, el tiempo estimado y la función que ella podría apoyar; frente a esto, la educadora indica ‘debo hacer otras cosas, yo le ayudo a echarles ojo’ haciendo referencia a cuidar el comportamiento y las actitudes de los estudiantes frente al espacio

que fuésemos a realizar; la comadre volvió a rectificar que sería interesante su participación, sin embargo, estuvo realizando otras actividades y no participó en la actividad. (Diario de Campo #4 2022-1)

Al analizar lo anterior, la idea de Rafael Díaz (2007) acerca de la autodeterminación docente fue relevante, el autor plantea la centralidad de esta para el reconocimiento y valoración profesional desde la verdad, honestidad, autonomía y justicia; sin embargo,

[...]. Algo más dificultosamente positivo, el haber hecho aún más evidentes las debilidades y carencias de la profesión docente, de la falta de una clara conciencia profesional en la generalidad de los docentes, de una frágil e incipiente, sino ninguna, conciencia moral crítica como soporte y guía de la conciencia profesional y, por tanto, de su praxis profesional. (p. 73)

Exaltamos que el autoconocimiento y reflexión como educadoras son indispensables para la realización de la práctica, en este caso en los procesos de inclusión como base que sustenta las relaciones interpersonales de reconocimiento entre los sujetos participantes que conviven en su cotidianidad; desde esto, no se puede dejar de lado que en cada situación es más evidente la barrera que hay con los educadores de aula frente a dichos procesos o a las dinámicas que realizamos en la institución, pues no solo hay desinterés hacia un aprendizaje que puede complementar a su oficio, sino que hay falta de conciencia de las implicaciones que tiene el no compartir, acompañar y construir procesos inclusivos con esos sujetos fundamentales del proceso, los estudiantes, quienes le dan sentido y fundamento a la educación y la escuela.

La siguiente situación que narraremos se presentó en una de las escuelas veredales, donde se trabajaron acciones enfocadas en reconocer características y habilidades de algunos estudiantes que eran considerados ‘los de inclusión’, esto con el fin de que no se tuviera referencia de ellos desde las dificultades o lo que no habían logrado aprender sino desde sus potencialidades.

En uno de los días en que una de las comadres está dialogando con la educadora titular de la sede, sobre lo que ha conocido de uno de los estudiantes y sobre algunas estrategias que considera se pueden trabajar con él para fortalecer procesos de

comunicación, interrumpe la educadora P, una educadora externa de la sede pero que pertenece a la institución, e indica que eso no era un ajuste razonable y que no tenía que hablar de otros temas que no fueran de las áreas curriculares en las que iba ‘mal’ el estudiante. Ante esto, la comadre presente le confirma que no es un ajuste sino estrategias que considera que puede funcionar, que no todo tiene que ser frente al currículum, al contrario, son estrategias para el desarrollo integral del estudiante. La educadora P manifiesta que, como educadora especial en formación solo tenía que hacer ajustes razonables que en realidad le sirvieran al estudiante para pasar los años escolares. (Diario de campo #3T 2022-1)

Dentro de este mismo marco, pero en el CVS, consideramos otros elementos a tener en cuenta en referencia a la concepción de nuestro rol como educadoras especiales, vividos de la mano con los usuarios con quienes entretejimos.

En medio de una actividad planteada para el día, se contó una historia la cual involucraba a una mujer que estudiaba educación especial; nosotras les preguntamos al grupo, que sí sabían qué hacía un educador especial, a lo que los usuarios nos responden que “son las personas que trabajan con nosotros, los que tenemos discapacidad”; en ese momento decidimos hacer una pausa y explicarles que desde nuestro rol nos basamos en las habilidades y capacidades que tienen las personas con o sin discapacidad para establecer estrategias y trabajar de forma conjunta, y así, generar con cada sujeto una proyección a futuro que permita desarrollar estas habilidades y capacidades. (Diario de Campo #3 CVS 2022-2]

Estas concepciones encontradas en la práctica, nos han permitido comprender y sentir que en este tipo de contextos como la IEDRI y el CVS, mantienen una concepción sesgada, cuestionada y hasta invisibilizada de nuestro rol como educadoras especiales, pues estas se han vivido a lo largo del tiempo pues como lo expresa la autora Casallas (2019):

Los educadores especiales han sido visualizados como el personal de apoyo de una entidad estatal, que hace que su profesión sea delimitada por cumplir con determinadas funciones pedagógicas, educativas y didácticas en el contexto de una población puntual. Razón por la que su quehacer es reducido a prestar un apoyo o de “ayudas educativas

diferenciales” a los estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales (p.37)

Esto nos conflictuó frente a la concepción que como comadres traíamos desde nuestra formación académica, la cual se articula con la concepción que estas autoras nos exponen, donde el educador especial utiliza herramientas y estrategias encaminadas a orientar y:

Permitir una educación de calidad y equidad para cualquier sujeto que sea educable, es decir no necesariamente para una población específica. De este modo, el educador especial, un profesional de quien se espera una serie de requerimientos y/o demandas, entre los que se destaca, el aporte a los procesos de eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar, fomentando nuevas metodologías, procedimientos y métodos que permitan crear las condiciones pertinentes para una inclusión plena y real de todos y todas (Casallas, 2019, p.37)

De modo que, estimamos que la forma en que nos conciben los sujetos participantes, permea la disposición hacía el trabajo con nosotras como educadoras especiales, es por ello que en el transcurrir de la práctica pedagógica, recogimos situaciones frente a la disposición de los sujetos, siendo esta la segunda subcategoría de *Concepciones Rol del Educador Especial*, una de estas que constata lo mencionado es cuando

La rectora para hacer que se ‘cumplan’ los procesos de inclusión, imprime una circular donde solicita que todos los educadores deben estar en los espacios académicos acompañando el proceso, se le solicitó a una de nosotras que fuera salón por salón llevando la información, haciendo que leyeran y firmaran el acta que reflejaba que estaban informados de su ‘deber’ de participar en las actividades encaminadas hacía la inclusión (Diario de Campo #7 2022-1).

A partir de la firma de esto, los educadores hicieron presencia mientras estábamos en las actividades, pero aun así no participaron, y es cuando nos recogemos en lo que nos dice Ángel Díaz que “un gran error de las políticas educativas del trabajo escolar es que la mayoría de las

instituciones está en que se le deja al docente solo en el salón de clase y no estoy hablando de supervisión. Estoy hablando de acompañamiento de experiencia (2007 p.56); no se trataba de que estuvieran para evitar que algo pasara con los estudiantes, o como cuidadores de ellos, se trataba de que compartieran con los estudiantes esas experiencias que les permitiría acercarse a una posible manera de reconocer la diversidad, transformar concepciones frente a temas como la discapacidad, acercarse a estrategias que pudieran funcionar, a generar intercambio de conocimientos no solo con nosotras sino con sus alumnos.

Podemos señalar, que en algunas actividades la actitud de apatía no venía solo de parte de los educadores, sino también de algunos de los estudiantes y, en algunas situaciones hubo poco respeto por las actividades desarrolladas, podemos asumir que posiblemente este desinterés se debe al desconocimiento de la importancia de los procesos inclusivos y la observación de sus educadores, el anterior cuestionamiento y suposición se debe a la situación siguiente.

Los estudiantes de grado 11° cuando en articulación con la actividad se quería poner en evidencia y relacionar los conceptos aprendidos en las actividades anteriores y las reflexiones que se daban por parte de ellos frente a las mismas, no respondieron, no hubo un acercamiento para responder las preguntas realizadas por la comadre. Además, hubo una insistencia por parte de ellos frente a irse en la ruta veredal ya que no estaba en funcionamiento la ruta escolar. Al llegar el momento de irse, nos dimos cuenta que no todos los estudiantes se iban en esta ruta y los que aún no se iban se escondieron detrás de la puerta del salón y no llegaron a terminar la actividad. Cuando esta comadre se dio cuenta de la situación les comentó y solicitó responder por qué tenían esa actitud, respondieron ‘qué hay que hacer porque no quiero perder el tiempo’, ‘si es divertida sí, porque no me gustó, no me gusta la clase ni como la hace’, ‘yo estoy acá porque no quiero tener clase con el educador y no hice la tarea’ a lo que esta educadora en formación respondió ‘todo depende de la actitud y el dialogo, podían haberlo hecho saber desde el respeto y la sinceridad’. Al preguntarles si querían quedarse dijeron que no, así que se buscó al educador titular (que se había ido desde el inicio de la actividad) para que retomara su clase y se quedará con el grupo. (Diario de Campo #5S 2022 - 1)

La situación no dejó de ser tensa e incómoda para nosotras, además de hacernos analizar frente a si realmente estábamos llevando bien el proceso, las actividades y ¿qué nos estaba haciendo falta para generar un acercamiento real con ellos?, pero, sobre todo, por qué con algunos cursos era más fácil el trabajo y con otros no.

Para esto Barreiro (2007) nos invita a indagar y reflexionar acerca de varios asuntos en torno a lo exógeno, lo que ocurre fuera de la escuela, y lo endógeno, lo que ocurre dentro de la institución escolar. Desde lo exógeno, cada integrante tiene sus propios intereses, expectativas y concepciones frente a la importancia de la educación y, si lo pensamos en temáticas, quizá para muchos el tema de la inclusión nunca se ha hablado en sus hogares o entornos en los que se convive. También, son relevantes los patrones de comportamiento que cada uno trae desde su hogar, la relación con la figura de autoridad, si se relaciona mejor con la exigencia o con un ambiente menos “controlador”, adicional, podría analizarse su propia forma de aprender y sus sentires con información nueva de la cual no tiene un punto de partida.

Ya adentrando a los antecedentes endógenos, se puede mencionar la relación con otros educadores, especialmente con los que son nuevos, si se han sentido atacados o por el contrario que no les importa si cumplen o no con sus solicitudes dentro del aula. Aquí, la autora nos habla sobre la autoridad, lo cual nos lleva a pensarla desde nuestro rol y actuar, si es una autoridad que transmite respeto, si lleva al temor de consecuencias extremas o, si incita al desacato.

Con esto que nos expone Barreiro (2007) concluimos que, en la relación con los alumnos hay que evitar situaciones que no puedan comprender, que puedan sentirse frustrados y/o fracasados, por el contrario, acompañarlos y permitirnos construir con ellos el proceso de la comprensión de lo nuevo; por supuesto no desconocer que debe trabajarse directamente con aquellos estudiantes que consideramos “conflictivos”, involucrándolos más en el desarrollo de las actividades, reconociendo a través de las sesiones aquello que los motiva y conlleva a participar más.

Por lo anterior, nos cuestionamos si antes de continuar con las temáticas planteadas en la propuesta pedagógica en el IEDRI, debíamos pensarnos en una estrategia para saber si era pertinente continuar el proceso con los cursos noveno, décimo y once, los cuales nos generaban más retos y cuestionamientos de nuestro quehacer (Diario de Campo #5C 2022 - 1). Inferimos

que no todos tenían claridad frente a nuestra carrera, las funciones que estamos desarrollando en la institución, de la importancia que les dábamos a ellos como los sujetos más importantes de nuestro objetivo y consideramos que estaban en una etapa biológica donde sus acciones debían estar sustentadas o que tengan significancia; así que decidimos generar diálogos a través de un encuentro de “juegos” centrados en reconocernos mutuamente.

Allí logramos que nos contaran sobre lo que saben de nuestra carrera o que nos comunicaran sus opiniones y posiciones frente al rol del educador especial; esto nos permitió entender que no todos los estudiantes tenían claridad frente a los procesos de inclusión en la institución, ni sabían educadoras de que éramos, ni para qué estábamos haciendo actividades y enseñando las temáticas, debido a que en la presentación muchos no entendieron o no pusieron atención y otros no estuvieron en la primera actividad; por lo tanto nos veían como un espacio de descanso o de hora libre.

En este espacio también les manifestamos que no estábamos cómodas con la actitud, que entendíamos que no le daban la importancia que queríamos debido al desconocimiento, pero que nos era importante un cambio, porque serían ellos quienes quedarían no solo en la escuela sino en los diferentes escenarios del contexto compartiendo con otros sujetos que al igual que ellos deberán ser partícipes en la sociedad sin barreras.

Se les explica nuevamente qué educadoras éramos, cuál era el objetivo de estar allí, de donde veníamos y acerca de los procesos de inclusión. Les preguntamos acerca de lo que les gustaría aprender en los espacios y logramos establecer un reconocimiento más claro frente a las dinámicas con ellos, la flexibilidad que se debería tener en las actividades y, sobre todo, se llegaron a acuerdos acerca de la participación adecuada en los espacios y encuentros futuros (Diario de Campo #6 2022-1).

Posterior a esto ocurre una nueva situación que nos genera una emoción de logro como educadoras especiales, haciéndonos sentir que sí fue oportuna esta pausa en las temáticas para priorizar los tejidos en las relaciones estudiante-educador; Comprendemos esto debido a que en una mañana en la cual estábamos las comadres tomando un descanso en el patio central,

Se acercan estudiantes para preguntar cuándo volveríamos a hacer actividades con ellos, ya que debido a unas particularidades de la práctica no se había logrado hacer
--

actividades con algunos grupos de bachillerato, y entre cursos se habían hablado acerca de las últimas actividades y los de grado séptimo, con quienes más dificultades tuvimos al principio para la participación. Indicaron que ya tenía preparadas ideas para abordar en los espacios con nosotras y que les parecían importantes para compartir allí. En el mismo espacio se encontraban unos estudiantes de grado sexto con quienes no habíamos podido realizar actividades de forma continua, por lo cual expresaron ‘ustedes casi ni trabajan con nosotros’ ‘como somos los pequeños, no importamos y a nosotros si nos gustan esos temas’ esto nos permitió reflexionar como educadores especiales sobre las expectativas que teníamos frente al desarrollo de las actividades y los espacios (Diario de Campo #9 2022-1),

Con estos estudiantes logramos ver una transformación en su actitud frente a la presencia de nosotras en la institución una vez establecidos acuerdos y claridades. Sin embargo, en esta fase la transformación de estas actitudes frente a nuestro quehacer no se evidenció por parte de los educadores. Su disposición fue una barrera constante para establecer dichas claridades, acuerdos y aprendizajes; con ellos consideramos trabajar de una manera diferente al aula, abriendo un espacio donde cada uno tuviera la oportunidad de acercarse a construir procesos inclusivos en la institución, pero como ya hemos indicado anteriormente, el proceso en la IEDRI no continuó y debido al traslado de la rectora que en ese momento estaba quedando la institución sola sin quien acompañara los procesos con nosotras y desde el alcaldía se toma decisión de suspender el convenio con esta institución.

En cuanto a la Fase B en el CVS, las situaciones que se presentaron por parte del equipo interdisciplinar encaminadas a la disposición de trabajar con nosotras como educadoras especiales fueron diferentes a las vividas con los educadores de la IEDRI. Si bien al inicio no sabían quiénes éramos, fue más por motivos de gestión pues el equipo de la CVS no fue notificado sobre nuestras participaciones, así que llegamos a irrumpir sus espacios, tiempos y dinámicas ya establecidas.



El primer día nos encontramos con la terapeuta ocupacional, nos preguntó “¿Qué hacen aquí?” “No están autorizadas a entrar personas extrañas al espacio”, le comentamos que éramos de la UPN y que el coordinador del programa nos habilitó espacio para continuar nuestra práctica pedagógica con los usuarios de allí. Ella nos dice que le parece chévere, pero que tiene que comunicarse primero con el Coordinador para confirmar lo que le decimos y reorganizar el espacio (Diarios de Campo 2 CVS 2022-2)

Esta situación se repitió con otras dos profesionales quienes no nos permitieron realizar nuestras primeras actividades debido a que ya tenían sus planeaciones y tiempos estipulados, por lo cual solicitamos que hubiera un comunicado oficial para todos y todas las profesionales con las que compartiéramos espacio los días que asistíamos.

No obstante, con estas situaciones, después de haber entablado conversaciones con el equipo se abrieron los espacios con total tranquilidad; en la mayoría de casos las profesionales estaban abiertas al diálogo y mostraron disposición para abrir tiempos y espacios para el desarrollo de las actividades que teníamos.

Consideramos que esta disposición y apertura al espacio, se debía a que existía un antecedente frente al quehacer del educador especial, pues en el equipo interdisciplinar desde que se abrió el CVS hubo una educadora especial que acompañaba los procesos formativos con los usuarios; gracias a la concepción que se tenía de esta profesión y su rol en el equipo interdisciplinar, se nos permitió co-habitar y entretelar procesos pedagógicos con los usuarios.

Aun así, hubo dos profesionales con las que sentimos que no estaban tan dispuestas a generar acuerdos para reajustar los espacios de participación; por un lado, fue la encargada de la ludoteca, quien desde el primer día su manera de hacer referencia a que no podía darnos el espacio fue desde el desinterés, estimamos que era porque al no estar vinculada al CVS no veía que era su “obligación” darnos el espacio ni veía la articulación de nuestro trabajo con el de ella.

Por el otro lado, a la educadora especial del municipio, cuando retoma actividades después de sus vacaciones, como lo contamos en la contextualización, se le hace complejo articular sus actividades con las nuestras, pues la mayoría de las veces cuando estábamos en el espacio hacía referencia a que debíamos entablar acuerdos de los tiempos para que no se

interrumpieron las actividades tanto de ella como de nosotras (Diario de Campo #9 CVS 2022-2).

Esto nos generó tensión ya que como comadres teníamos la expectativa de que podíamos articular nuestros saberes como educadoras especiales en formación y los de ella como educadora especial en ejercicio, no solo para el fortalecimiento del CVS y los usuarios que allí co-habitaban, sino para entretelar las experiencias que ella tenía con las ideas nuevas de nosotras, permitiendo también más exploración y construcción en nuestros procesos de la práctica pedagógica, haciéndola más significativa. Al terminar el proceso de la práctica se mantuvo la inquietud del por qué se generó una barrera actitudinal por parte de ella, haciéndonos sentir que había un rechazo frente a la articulación con nuestra propuesta pedagógica y no logramos reconocer qué concepción tenía sobre nosotras como educadoras especiales en formación.

Para concluir, podemos indicar que desde luego cada uno de estos análisis y situaciones se da a partir de las experiencias vividas en nuestra práctica, las reflexiones acontecidas en cada fase y lo recogido en los dispositivos de memoria de estas comadres, donde pudimos analizar las realidades de los contextos, las situaciones que les permean y las concepciones de los sujetos participantes que son el resultado de dichas situaciones; no cabe duda que estas experiencias vividas con cada uno de los sujetos fueron indispensables para dar apertura a nuestras reflexiones y puntos de llegada.

### **Las reflexiones de fondo**

Este es el cuarto momento que plantea Jara (2018) para la sistematización, en este desarrollamos las reflexiones que surgieron después de vivir la práctica pedagógica, es nuestra manera de darle conclusión a esta sistematización de experiencias y permitimos articular no solo los antecedentes teóricos, sino lo observado, lo vivido y todo nuestro proceso pedagógico, escritural y sentipensante.

Notamos que muchas de las situaciones vividas en las fases A y B tenían cierta articulación, aunque sean contextos tan distintos. Por un lado, la Fase A, siendo una escuela de educación formal ubicada en la ruralidad, donde los sujetos eran niños, niñas, adolescentes junto a profesionales de la educación y, por el otro lado la Fase B, ubicada en la cabecera municipal, siendo un centro de educación para la vida y fortalecimiento de habilidades, donde el trabajo se

desarrolla con adultos y adultos mayores con discapacidad, principalmente a cargo de profesionales de la salud.

En esta articulación, entonces, fueron los asuntos en común aquellos que terminaron hilando cada pensamiento, narración y acciones de los sujetos participantes de esta experiencia, haciéndonos entender que las estrategias que fueron desarrolladas en ambos contextos, por su puesto con ajustes de acuerdo a cada grupo de personas con las que entretajimos, son susceptibles de abordarse en otros escenarios en donde se busque generar cuestionamientos y reflexiones constantes encaminadas a la visibilización y transformación de las concepciones e imaginarios sociales de los sujetos participantes presentes en las dos fases.

Estrategias pedagógicas como: ambiente de aprendizaje en medio de reflexiones y diálogos que llevaron al acercamiento a conocimientos; en esa misma línea, el aprendizaje colaborativo, con lo cual se fortaleció el hallazgo de saberes, competencias y capacidades por medio del trabajo con los otros que se encuentran en el espacio, no solo entre pares también desde la importancia de socializar, empatizar y llegar a consensos con esos otros que están en la actividad; así mismo, el aprendizaje al actuar, que permitió que los sujetos participantes aprendieran desde lo que hacían y analizaban respecto a su propio proceso en el espacio, esto, al brindarles la oportunidad de desarrollar por si mismos las actividades y notando que de esta forma los aprendizajes se volvían más significativos y eran interiorizados; por último, las simulaciones, al plantearnos situaciones reales o imaginarias ayudaron a trabajar y encontrar de formas distintas las soluciones de los problemas que se presentaron en las actividades.

Por otro lado, las estrategias didácticas como: estrategias de elaboración, las cuales nos permitieron encontrar un equilibrio con los conocimientos previos que ya tenían los participantes y se articulaban con los nuevos, es decir, se tuvieron en cuenta las prácticas socioculturales de los sujetos participantes y las relaciones con lo nuevo; por otro lado, las estrategias de comprensión con las que buscamos fortalecer el respeto hacía las características propias de los otros, mantener buenas relaciones interpersonales y generar una constante reflexión de las capacidades y habilidades con las que contaba cada participante que pudiera aportar al grupo de trabajo, reconociendo las fortalezas de sí mismos y las de los otros.

Para el proceso escritural decidimos agrupar las reflexiones en *Categoría de Imaginarios Sociales*, *Categoría de Concepciones* y *Categorías Emergentes*; las dos primeras recogen según

la categoría principal a todas las subcategorías de las que se narró en la recuperación del proceso vivido; mientras que las emergentes hacen alusión a aquellas situaciones o temas que no se analizaron por motivo de tiempo y la falta de datos, pero que generaron algunas inquietudes en nosotras y por eso quisimos dejarlas en este documento como apertura para que estos sean temas de análisis en futuras indagaciones.

### ***Categoría de imaginarios sociales***

Ya conocemos que el municipio de La Calera en el departamento de Cundinamarca, es un contexto rural aledaño a la capital donde convergen dos realidades diferentes en el caso de nuestra práctica, donde predomina

Un modo de vida de sus habitantes marcado por su pertenencia a colectividades de tamaño limitado, en los que existe un estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales y por su relación particular con el espacio, que favorece un entendimiento directo y vivencial del medio ecológico [...] con una identidad y una representación específica, muy relacionada con la cultura campesina (Kayser, 1990, citado por Cortés, 2013)

Es por esta estrecha relación que mantienen los sujetos participantes del Municipio que logramos inferir que se han replicado y mantenido a través de los años, los imaginarios sociales frente a las personas con discapacidad, la educación especial y los procesos de inclusión; evidenciamos que sigue arraigado un modelo médico-asistencialista donde se le da una gran importancia a los diagnósticos. Reflexionamos que esto puede suceder debido a que el equipo interdisciplinar del programa de discapacidad del municipio está liderado por profesionales de la salud, estando ellos permeados por un modelo médico, rehabilitador y /o asistencialista desde su formación. Al estar vinculados a los procesos llevados a cabo en la IEDRI y CVS, hace que se reproduzcan estas necesidades de etiquetar a las personas con discapacidad.

Ante esto, consideramos que desde los espacios educativos como la IEDRI y formativos como el CVS, debe haber una disposición por parte de los profesionales encargados de la formación de las personas con o sin discapacidad para estar en constante preparación y fortalecimiento de sus saberes frente a los procesos inclusivos, con el fin de consolidar entonces un equipo entre los profesionales de salud, profesionales de la educación, y profesionales de las ciencias humanas, que estén presentes en los procesos de inclusión; es allí donde el educador especial desde su rol toma una postura de mediador para que los procesos de enseñanza y

aprendizaje den respuesta a las necesidades de las personas con o sin discapacidad, es entonces donde retomamos a Guirado, Chávez y García (2017)

El cumplimiento de la función mediadora del docente se debe estructurar para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado, el cual debe estar matizado por los intereses y motivaciones de los educandos, los conocimientos teóricos y metodológicos de los educadores para enfrentar este proceso con éxito y su disposición al cambio educativo. Además, son necesarios un pensamiento flexible y una postura colaborativa ante las nuevas perspectivas que se abren para los educandos, pasando por una profunda conciencia de sus fortalezas y debilidades para lograr el ajuste de la respuesta pedagógica; ajuste que tiene su esencia en la satisfacción de las necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad; en esencia se hace imprescindible el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas (p. 75)

Adicionalmente el rol del educador especial puede evitar que se pierda la base fundamental de la inclusión, la cual es abrir los contextos y reconocer a los sujetos con el fin de que puedan ser y estar en el mundo con sus capacidades, habilidades y realidades, desligando la idea errónea de ver la inclusión como un proceso de diligenciamiento documental que genera más trabajo o la necesidad de etiquetas médicas como lo estipula la normativa.

Imaginario social que reafirman dicha idea, como valorar primero la funcionalidad de una persona desde un diagnóstico o considerar que ajustes razonables es disminuir la exigencia en vez de trabajar sobre las capacidades y potencialidades, generan barreras para las personas; la más observadas en nuestra práctica pedagógica fueron las barreras actitudinales. Para disminuir y/o eliminar dichas barreras, lo primero es interiorizar que estas sí permean las dinámicas socio culturales y abren una brecha frente a los derechos y el ejercicio de los mismos de las personas con discapacidad, obstaculizando el desarrollo en otros espacios fuera de los formativos o escolares, como lo es en su vida personal, familiar, laboral. Estas barreras actitudinales están bastante marcadas, es entonces donde como educadoras especiales reconocemos a esos otros para articular, retomar y construir nuevos saberes, herramientas y estrategias que reduzcan tanto la barrera actitudinal como la brecha de considerar a las personas con discapacidad como niños eternos, que deben ser siempre responsabilidad de alguien.

### ***Categoría concepciones***

Ahora bien, puede que algunas situaciones vividas y narradas anteriormente en *la recuperación del proceso vivido*, no sean del todo atípicas y se den en otros escenarios diferentes a estos dos en los que estuvimos nosotras las comadres, es por eso que concebimos que el rol del educador especial se debe abrir espacio según el contexto, las dinámicas y barreras que allí se presenten, no solo de forma educativa, sino también social, cultural y política. Es fundamental que el educador especial reconozca firmemente su postura y sus funciones que lo llevarán a reconocer y construir desde, para y con el contexto; esto con el fin de no dejarse influenciar o impactar por las concepciones e imaginarios socioculturales de dicho contexto de tal manera que le haga perder la claridad de cuál es su rol, su lugar, su papel y sus intenciones de potenciar el aprendizaje de cada sujeto participante con quien cohabite en espacios pedagógico-didácticos.

Como les narramos en esta sistematización, las concepciones hacía nuestro quehacer como educadoras especiales se encaminaba a que teníamos la solución inmediata para que la escuela fuera más inclusiva resolviendo los “problemas” de los estudiantes y dejando estrategias plasmadas en documentos instructivos que después pudieran leer y replicar, sin comprender realmente que quienes tenían las mejores herramientas para trabajar tanto en la fase A como en la fase B con los usuarios y estudiantes eran ellos, los profesionales y educadores de área que día a día tenían la oportunidad de conocer y resignificar sus propios saberes y los de los sujetos a quienes educan, porque son quienes viven una relación específica y cercana con el contexto, es entonces cuando nos acogemos a lo que el autor Ángel Díaz dice:

Con cada alumno construyes una relación específica que la vives, la reconoces, la construyes, pero no le puedes poner un número. La relación que haces con el proceso de aprendizaje del alumno, los intentos que haces como educador porque, de repente, tu encuentras que con este alumno la estrategia uno no funciona, puedes ensayar dos, ¿puedes enseñar una estrategia tres?, y nadie se da cuenta de eso. Pareciera que lo único que importa es si el alumno logra o no logra determinados comportamientos (2007, p.57).

Así que, para este momento podemos inferir que la causa de las actitudes y respuestas de estos sujetos participantes pudieron estar permeadas por el miedo a lo desconocido, extraño y “anormal”, siendo una reacción emocional frente a la percepción de peligro ya sea imaginaria o real como se ha dicho en párrafos anteriores; estas situaciones no son un peligro, sino que es el

desconocimiento de las subjetividades de ese otro y de ese modo no saber las implicaciones de entretrejer con ese otro.

Estas comadres logramos comprender esas emociones y a partir de allí quisimos construir un piso de realidad desde las temáticas ya contadas, dando apertura a la aventura de tejer experiencias y saberes desde otras concepciones de sí mismos y de los otros. A pesar de múltiples dificultades para la continuidad de la práctica pedagógica observamos y comprendimos que hubo modificaciones en las sensaciones generadas hacía esas formas diferentes de ser y estar en el mundo, especialmente lo notamos en el encuentro de saberes con Ammarantha Wass, realizado como cierre del semestre 2022-1 (Ver figura 6); en este, los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de articular lo visto, aprendido y reflexionado en las experiencias planteadas por nosotras y exteriorizar este conocimiento con la invitada, donde sus cuestionamientos y diálogos con ella fueron un reflejo de las transformaciones que se dieron en este camino de experiencias y reconocimiento.

### **Figura 6.**

*Actividad de cierre en la IEDRI*



*Nota.* Cierre final con la maestra Ammarantha. Fuente: Evidencia fotográfica realizada por las comadres (26 mayo 2022).

Este escenario no se hubiese podido dar, sin una preparación con las temáticas anteriormente dichas y sin un trabajo de anticipación de la visita de esta invitada, ya que reconocimos desde el inicio las tensiones que en este contexto se daban debido a sus cosmovisiones y practicas socioculturales, las cuales han sido fundamentalmente tradicionales, con la interacción con sujetos que habitualmente no han tenido la oportunidad de compartir espacios. A medida que se realizó el proceso de anticipación y preparación, fue favorable la confianza que se nos brindó no sólo desde praxis y el trabajo de grado con las asesoras de estos desde la Universidad, sino la confianza y acompañamiento por parte de la rectora de la institución, ya que hubo una reflexión frente al objetivo e intención de nuestro trabajo, ello permitió que los estudiantes tuvieran experiencias donde pudiesen tener acercamiento a la diversidad de realidades con las que se pueden encontrar; ese camino y esas transformaciones no solo impactaban a los sujetos participantes con los que interactuamos directamente, sino que trascendía a las familias y a la comunidad en general.

Como ejemplo de esto, podemos indicar que para recibir a nuestra invitada Ammarantha, comprendiendo que es educadora comunitaria con énfasis en derechos humanos en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, que se reconoce como activista, artista, trans-feminista y persona con discapacidad visual miembro del colectivo cuerpos en resistencia, es por estas construcciones de sí misma que decidimos junto a nuestras asesoras y la rectora de la institución que debía haber una autorización por parte de las familias, debido a que es una realidad que irrumpe con la concepción tradicionalista del contexto; lo que nos permitió entender que la responsabilidad de construir estos procesos inclusivos que se dan como un proceso comunitario, debe articular las voces, enseñanzas, aprendizajes y saberes en cada espacio en que convergen los sujetos permitiendo una participación activa en cada uno de estos, donde sea fortalecido su desarrollo personal desde sus capacidades y habilidades.

Con todo esto nosotras hablamos de la importancia del reconocimiento de nosotros y de sí mismos pues aseguramos que esto permitió favorecer las relaciones interpersonales disminuyendo las barreras que se habían generado a partir de los imaginarios sociales y concepciones que se encontraron en los contextos co-habitados en el periodo 2021-2 y 2023-1; pero en este reconocimiento, no solo se trató de los estudiantes o usuarios en su camino a generar una convivencia escolar o formativa incluyente, sino del reconocimiento de esos profesionales



que traen una trayectoria de vida y que están inmersos en unas exigencias que determinan su quehacer; y por supuesto el de nosotras como educadoras especiales en formación, donde en diferentes momentos nos enfrentamos con nuestras propias ideas y conocimos otras maneras de ser y estar, otras acciones de lo que implica ser educadoras especiales en busca de un lugar activo en escenarios como en los que estuvimos.

### *Categorías emergentes*

En este proceso investigativo surgieron unas categorías emergentes las cuales no fueron desarrolladas por nosotras debido a factores como la delimitación de nuestro eje de trabajo, insuficientes datos para desarrollarlas, tiempo de la práctica, entre otros, pero que como mencionamos anteriormente, consideramos se deben tener en cuenta para posibles investigaciones de futuros educadores especiales en formación.

La primera categoría emergente que consideramos importante de nombrar es la Gestión Educativa. Toda la experiencia de nuestra práctica pedagógica estuvo permeada por el apuro de estar resolviendo diferentes imprevistos, que de una u otra forma hacían parte de la coordinación del convenio, teniendo que gestionar cartas, actas, informes, cronogramas, recursos, planeaciones, entre otros, para dar respuesta y solución efectiva a cada imprevisto. Entendimos que a lo largo de este camino nuestro rol como educadoras especiales en formación estaba sujeto a este tipo de acciones y que desde ellas también aportamos y transformábamos en los imaginarios sociales y concepciones.

Es por eso que, identificamos que puede llegar a ser una categoría con la cual se puede investigar, indagar, analizar y reflexionar, pues desde ella se pueden realizar preguntas problema que den respuesta en cómo el educador especial puede participar, fortalecer y apoyar, el campo de la gestión educativa de los contextos en los que cohabita, comprendiendo que son necesarios estos espacios articulando las maneras de ser y estar en el mundo, pues desde allí puede hacerse más visible las realidades existentes en los sujetos participantes.

Por otra parte, la segunda categoría emergente que estimamos es el de Familia; consideramos fundamental el acompañamiento que las familias y/o cuidadores pueden brindar a los participantes en su proceso de enseñanza- aprendizaje, pero para esto hay que fortalecer el trabajo articulado entre la escuela y las familias. Durante nuestra experiencia notamos que las

acciones compartidas entre los profesionales y los cuidadores era escasa, generando brechas en los procesos; posiblemente por las jornadas laborales prolongadas y desgastantes, el cuidado de otros hijos aparte del sujeto con el que nos encontramos, a las distancias que hay entre los hogares y las sedes escolares.

Es por ello que, nos parece oportuno que se pueda trabajar con las familias e investigar temas como, el duelo frente de la discapacidad, la importancia de fortalecer habilidades y potencialidades en los sujetos desde ambos escenarios (familia y escuela) minimizando las barreras frente a ellas, además de trabajar de la mano con un equipo interdisciplinar que involucre al sujeto y tenga en cuenta las proyecciones y expectativas que se tienen para la vida de dichos sujetos.

La tercera y última de las categorías emergentes que queda abierta es Proyección de vida, observamos dentro de nuestra práctica pedagógica que el objeto de las estrategias y ajustes a los procesos educativos y de formación están enfocados en el ahora, sin una significancia hacía el futuro o un resultado a construir o aportar a la proyección de vida ya que, como se ha dicho anteriormente, la infantilización así como la concepción de incapacidad, invisibiliza los gustos y las necesidades reales de los sujetos como: la construcción de una familia, formación para el trabajo, el buen uso y gasto del dinero, conocimiento de sus derechos a nivel social y laboral, compra, pago y uso de elementos básicos de cuidado personal, cocinar con los respectivos cuidados, movilidad dentro y fuera del municipio, hábitos personales y educativos, entre otros aprendizajes, que permitiría que el sujeto desarrolle y fortalezca su autonomía, independencia y toma de decisiones asumiendo la responsabilidad de las mismas.

Al ser consciente de ello, le permite construir el proyecto de vida que decida y desee; estos aprendizajes deben ser investigados a partir de ambientes propiciados, respaldados y acompañados por un equipo interdisciplinar.

### **Los puntos de llegada**

Ya establecidos los dispositivos de memoria, las categorías y subcategorías, los análisis pertinentes de los resultados encontrados en las triangulaciones que describen las situaciones, actividades, emociones, y diálogos con autores, dimos apertura a la construcción final de las reflexiones de fondo descritas anteriormente. Presentamos entonces, en este quinto y último

apartado *Los puntos de llegada*, lo que recogimos y retomamos de todos estos datos, información, análisis reflexiones y sentires de las experiencias vividas en esta, la última práctica pedagógica como educadoras especiales en formación, para contarle lector qué hemos construido como comadres, mujeres y educadoras un camino de aportes, que consideramos pueden tener en cuenta otros educadores frente a las características que pueden hallarse en contextos rurales similares a los presentados en nuestra sistematización y donde puedan realizar un acercamiento o reconocimiento del mismo.

Antes de contarle y presentarle la construcción de este camino de *Aportes para los lectores*, haremos una articulación con la *Línea de Investigación* a la cual nos adscribimos en nuestro proceso formativo desde la licenciatura en educación especial.

### ***Línea de investigación***

Para determinar la línea de investigación, como comadres debatimos, reflexionamos e investigamos en torno a los propósitos que se querían desarrollar en esta sistematización, tales como, la recolección de ideas, narrativas, voces y saberes, permitiéndonos generar y construir estrategias pedagógicas y didácticas que conllevaron a la transformación de prácticas educativas y formativas como las que se han nombrado anteriormente en las fases; por tal motivo consideramos que, una línea de investigación que fortaleció y aportó a este proceso de sistematización es la denominada *Educaciones y didácticas*, esta emerge del grupo investigativo de la licenciatura en Educación Especial llamado *Grupo Diversidades, Formación y Educación* y plantea que:

su sentido, su razón, su destino y sus propósitos, reconociéndose y situándose en las realidades y demandas actuales, desde la educación en y para la diversidad y las diferencias. Proyecta sus acciones hacia el análisis, reflexión y optimización de procesos de participación y equiparación de oportunidades en el ámbito educativo para las poblaciones que estén en riesgo de ser excluidas por encontrar barreras para su participación y aprendizaje, buscando ante todo legitimar el derecho a la educación y fortalecer la ciudadanía (UPN, 2023)

Así mismo, la inclinación hacia esta rama de investigación emana de la intención de querer resignificar las concepciones frente al proceso enseñanza-aprendizaje indicado por Molina (2013) “resignificar es ‘Volver a significar’” (Citado por Berrio, 2019, p.258)

Es decir, regresar al punto de partida de un proceso que requiere ser repensado para generar cambio o transformación. [...] Resignificar tiene como fin mejorar la realidad de una manera diferente a la forma como inicialmente había sido pensado. Por ello, no tendría sentido hacer un proceso de resignificación si lo que está en la realidad cumple óptimamente con las necesidades planteadas. Es importante comprender que la resignificación no es el punto de partida de un proceso. Antes bien, toma la realidad existente, concreta y posesionada para pretender una posibilidad de mejora (Berrio, 2019, p.258)

Por tanto, volver a significar las concepciones que surgieron en los contextos presentados frente a los procesos de inclusión, generó debates, reflexiones, análisis críticos y una construcción conjunta de estrategias que aportaron a los procesos pedagógicos y didácticos, tomando la realidad para construir desde quienes allí co-habitan y permean con la esperanza y la expectativa de poco a poco desde esta realidad surjan una serie de situaciones que cierren las brechas educativas y formativas en inclusión.

A su vez, Carlos Manuel Álvarez de Zayas nos llevó a pensar la didáctica como:

La ciencia que estudia como objeto el proceso docente-educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: La preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente. Este proceso se convierte en el instrumento fundamental, dado su carácter sistémico, para satisfacer el encargo social. (2013, p. 12)

En este caso la “problemática” que plantean los contextos ya descritos es la necesidad de tejer una educación y formación inclusiva que disminuya o cierre las brechas educativas y formativas y dentro de ellas visibilizar la participación de cada sujeto participante, las familias y la comunidad en general, posibilitando y enriqueciendo los aprendizajes en el aula y las transformaciones dentro de las mismas que serán replicadas y permeadas en la sociedad.

Es por ello que desde nuestra experiencia vivida, los análisis, reflexiones y participaciones que surgieron de esta misma, queremos dar unos aportes *hacia el reconocimiento*

*de los otros*, desde el conocer el contexto en términos geográficos, sus dinámicas sociales, las realidades educativas actuales en términos de inclusión, de igual manera las individualidades de las voces de los sujetos participantes con los que convergen, rescatando y valorando los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de trascender a los procesos de inclusión.

### ***Aportes para los lectores***

Cuando iniciamos la construcción de esta sistematización, pensamos en que ésta podría aportar elementos a los profesionales que hacen parte del campo de la educación a partir de nuestras experiencias vividas, para establecer así un punto de partida en la construcción del camino hacía el reconocimiento de los otros y antes de hacer un acercamiento directo a escenarios similares a los nuestros; y, desde este punto, crear estrategias que contemplen las características propias de cada contexto y las realidades de los sujetos que allí se encuentren. Es por ello que, en este subapartado presentaremos algunos aportes, descritos por ítems, detallándolos para mejor comprensión de lo que hacemos referencia en cada uno de ellos; queremos resaltar que esto no es una verdad absoluta, pero sí creemos que pueden ser oportunos para aquellos profesionales que asumen nuevos retos en contextos rurales similares a los descritos en nuestras fases A y B.

Ahora bien, para dar apertura a este camino hacía el reconocimiento de los otros, es fundamental comprender, dimensionar y distinguir que en el territorio rural se visualizan factores externos que permean el reconocimiento de los sujetos y que consideramos importantes para tener en cuenta en estos aportes:

1. Queremos mencionar el por qué no se realizó la cartografía social propuesta al inicio de la práctica pedagógica en la IEDRI; como comadres teníamos una visión de práctica en una ruralidad cercana al casco urbano, donde además todos los sujetos conocían acerca de nuestro rol y había un antecedente sólido de este rol en dicha institución, por ende consideramos que podríamos abarcar muchas acciones en el contexto; quisimos trabajar no solo con los sujetos ya mencionados (educadores y estudiantes) sino que con las familias y otros sujetos que hicieran parte de la comunidad, así que pensamos que una cartografía social nos iba a permitir acercarnos a todos los sujetos de la comunidad en general que de una u otra manera permeaban las realidades de los estudiantes de allí.

Sin embargo, al experimentar diversas situaciones en nuestra práctica, como la situación flotante que vivían algunas de las familias, el constante cambio de educadores y directivos, entre otros, tuvimos que delimitar la propuesta, las acciones y los sujetos con los que participamos de acuerdo a las posibilidades que se daban en el contexto, a los tiempos y a las habilidades que como educadoras especiales en formación teníamos en aquel momento.

Podemos decir que nuestra propuesta inicial no tuvo piso de realidad, debido al desconocimiento del contexto, las dinámicas y la cotidianidad de los sujetos con los que entretejimos. Esto nos hizo comprender lo importante de conocer cada contexto lo más que se pueda antes de plantear una propuesta y que, al crearla, seamos cuidadosos de que esta no sea ni “ostentosa” ni limitante, por el contrario que tenga la posibilidad de ser flexible para los cambios que puedan ir surgiendo en el tiempo.

2. Algunas características que se pueden encontrar en las ruralidades son la complejidad de sus trayectos, la lejanía, el difícil acceso a los lugares debido a las pocas opciones de transporte, los horarios limitados, el clima variante, en ocasiones extremo según el territorio, la conectividad que suele fluctuar según lo alejado del casco urbano. Ante esto, hay que tener en cuenta la inversión económica que se debe asumir, tanto para los traslados como para abastecerse de alimentos; por ende, hay comprender que acercarse a estos lugares requieren de una amplia disponibilidad de tiempo, energía y recursos.

Dichos recursos no son solo para la inversión propia, sino también para llevar a cabo las estrategias a realizar, pensando en que muchas veces las dinámicas o bienes de la escuela y de las familias son escasos, lo que implica una inversión de materiales y recursos para la implementación en los espacios.

3. Lo observado en los contextos nos permitió acercarnos a las prácticas culturales y laborales de las familias, como las jornadas en la alimentación del ganado, recolección de verduras, frutas, entre otros, conociendo algunos roles y funciones que desempeñan los sujetos que cohabitan los contextos educativos y formativos, dándonos cuenta que estas solían determinar los comportamientos y rutinas en su cotidianidad e influyendo en la manera que aprenden y tienen enfocadas sus necesidades e intereses.

Por ello consideramos que, los sujetos que estén involucrados en el proceso de impactar y transformar los escenarios educativos y formativos desde sus acciones, podrían

considerar siempre los conocimientos previos de los sujetos con los que van a interactuar y de este modo lograr estrategias articuladas con las realidades de allí, permitiendo una participación y un aprendizaje significativo de acuerdo a su realidad y su cotidianidad.

Además, comprender que en los espacios las actividades pueden llegar a alterarse debido a las historias de vida propias de cada sujeto y sus emociones, haciéndose necesario una flexibilización en las estrategias, acciones, perspectivas y expectativas según la diversidad del grupo.

4. Con lo vivido en nuestra experiencia notamos que, en cada contexto y su cotidianidad, surgieron imaginarios sociales y concepciones a raíz de la historia territorial y familiar, es por ello que las transformaciones que se pretendan abordar, deben ser a partir del respeto y la paciencia, de no irrumpir sus formas de actuar, convivir y dialogar con aquello que “les ha funcionado por años” o con lo cual han logrado sus metas y objetivos. Para esto, hay que desligar un poco la idea de hacer las cosas únicamente como lo indica la norma o como ha funcionado en otros escenarios de la ciudad (o fuera de ella, en otros países, por ejemplo), por el contrario, hay que darse la oportunidad de conocer cada realidad, cada práctica, para construir desde lo observado, recogido y entretelado con los sujetos sin basarnos solamente en lo que para nuestros ojos sería lo más oportuno.

A partir de este momento hablamos de unos aportes direccionados a estrategias apoyadas en una pedagogía, temáticas o acciones, las cuales encontramos oportunas para contribuir a la construcción del camino hacia el reconocimiento de los otros, pues fueron funcionales en los dos contextos de nuestra práctica aunque eran diferentes, es por ello que esperamos que se puedan replicar en otros escenarios, contextos lugares educativos y formativos.

#### 1. La Pedagogía de la Alteridad establece que:

La persona se afirma en tanto el sujeto se ata al otro, acogíendose incondicionalmente en su singularidad. El docente genuino, en consecuencia, hace de su acto formador un laboratorio de vivencia de acogimiento del otro en su especificidad, de reconocimiento y respeto por sus intereses, creencias, motivaciones, cultura, historicidad, carencias, situación de indefensión y contingencia, inquietudes, ritmos y estilos de aprendizaje, entregándose a cada uno, los cuales advierte como otros asimétricos incompletos, que

demandan de él, agente de las instituciones sociales, entrega responsable, respuesta incondicional a sus preguntas, no con la finalidad de completarlos, como si fuesen cada uno un recipiente, sino con el propósito último de anidarlos en sí mismo como otros que lo configuran y descentran de cualquier posibilidad yóica o ensimismada, acto en virtud del cual él mismo se afirma como educador y como persona, como partícipe ético político de la construcción de escenarios favorables a la vida y a los procesos de humanización. De afirmación de la alteridad. (Arboleda, 2014, p.10)

Esta pedagogía nos permitió reflexionar acerca de que debemos auspiciar espacios, en donde se desarrollen y fortalezcan los ideales, sueños, pensamientos, deseos y creencias de todos los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo un guía en este camino al que le llamamos vida. Además, afianzamos la idea de que como educadores especiales no solo debemos enfocarnos en áreas específicas establecidas por la normativa dentro de la escuela, cuando existen otros conocimientos que son oportunos para los y las personas con discapacidad.

2. Al darnos cuenta de la importancia que tenía conocer al otro con quien íbamos a entretener experiencias antes de impartir un conocimiento, analizamos y reflexionamos desde qué temáticas podíamos abordar la concepción de sí mismo, el respeto por el otro y cómo los otros hacen parte también de la construcción de mi yo; es donde encontramos prudente hablar desde la mismidad, alteridad y otredad, que aunque sabemos muy bien que son conceptos bastante abstractos para comprender, desde actividades como: hacer que los estudiantes formen ciertas frases que representan cada concepto y lo asocien con su realidad o interiorizar sus datos personales por medio del dibujo, la interacción con quienes cohabitan su espacio o identificar a través de juegos de roles los gustos personales, entre otras actividades, pueden hacer que se incorpore dentro de sí lo fundamental de su significado sin necesidad de una definición exacta o teórica compleja y ladrillada, aterrizando cada concepto a sus experiencias y su participación en comunidad.

Por ende, esperamos que como actores participativos dentro del contexto tratemos de comprender quién es el sujeto frente a nosotros, también interioricemos el por qué y el para qué de hacerlo, pensarnos y reflexionar sobre la importancia de estar atentos a su realidad que lo sitúan en el mundo de manera diversa.



3. Confrontar a los sujetos participantes con otras realidades que no pueden encontrar tan cotidianamente en sus contextos, fue una de las mejores experiencias y estrategias que pudimos haber realizado con ellos, nos referimos a la actividad preparada con la educadora Ammarantha, donde evidenciamos que dieron frutos las temáticas anteriormente nombradas y la preparación del espacio que reforzó lo aprendido previamente, permitiendo que los participantes de dicha actividad tuvieran la oportunidad de conocer una realidad con la que pudieran resolver las dudas que genera lo desconocido, con la libertad de cuestionar, en un espacio basado en el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Por ello queremos recalcar que todo lo que se realice debe tener un hilo conductor e ir enfocado hacia un mismo objetivo, con el fin de que se llegue a un resultado lo más cercano a lo planeado inicialmente.

Queremos mencionar que a medida que fuimos construyendo esta sistematización con nuestras experiencias pedagógicas, quisimos apostarle a la idea de que no solo profesionales del campo de la educación puedan tomar algunos elementos que les lleven a reconocer dinámicas y formas de interactuar con los sujetos de allí, sino también profesionales de otros campos que estén involucrados en las transformaciones socioculturales, educativas, formativas, entre otras de los contextos. Este camino se convirtió en una herramienta que puede potenciar las habilidades de los profesionales que le usen, además de permitirle ser dinámico e imaginativo al momento de establecer y estructurar espacios y actividades según la identidad formativa o educativa del profesional.

Como último aporte queremos indicar que es importante agradecer como actores participativos del espacio a los sujetos participantes por compartir y entretejer sus realidades y saberes, porque son ellos y ellas el centro de aquellos procesos investigativos y transformativos.

Es por ello que agradecemos a los sujetos participantes de la Institución Educativa Departamental Rural Integrado por abrir las puertas a sus realidades y propiciar actividades que nos permitieron reflexionar y crecer como comadres, mujeres y educadoras, en donde también esperamos haber acompañado los procesos pedagógicos y reflexivos de la institución; de igual manera, agradecemos al Centro de Vida Sensorial por permitirnos el espacio de construcción con los usuarios y el equipo interdisciplinar, en el cual como educadoras reestructuramos y ajustamos nuestras expectativas frente a las realidades de los usuarios y sus familias; agradecemos los

espacios llenos de saberes, experiencias, aprendizajes, nuevas emociones y comprensiones del rol del educador especial.

Esperamos que, así como a nosotras estas experiencias y estas narraciones abrieron un camino de reconocimiento propio y pedagógico, para usted lector también haya sido un camino lleno de experiencias y aprendizajes significativos, hasta pronto.

## Referencias

- Alcaldía Municipal de La Calera. (febrero 2022). *Proyectos vigentes*. <https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/Proyectos/Paginas/Proyectos-Vigentes.aspx>
- Álvarez de Zayas, C. (2013). El proceso docente-educativo. *Didáctica. La escuela en la vida* (3 ed., pp.12-21). Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, J. (2007). La evaluación en la sociedad neoliberal: Tendencia envolvente en todos los ámbitos para la rentabilidad y la eficacia. En R. Díaz (Ed.), *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación* (pp.13-36). Universidad Pedagógica Nacional.
- Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, 21, 7-23.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.  
[https://www.academia.edu/37042013/Joan\\_Carles\\_Melich\\_Fernando\\_Barcena\\_La\\_Educaci%C3%B3n\\_como\\_acontecimiento\\_%C3%A9tico\\_pdf](https://www.academia.edu/37042013/Joan_Carles_Melich_Fernando_Barcena_La_Educaci%C3%B3n_como_acontecimiento_%C3%A9tico_pdf)
- Baeza, M. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp.31- 42). Colección Tremn-Ceasga.  
<https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/449/1/Nuevas%20posibilidades%20de%20los%20imaginarios%20sociales.pdf>

- Berrio, A. (2019). Resignificación Pedagógica: Reinención de la educación. *Dialnet, Vol 19 (2)*, 256-269. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7461192.pdf>
- Barreiro, T. (2007). *Conflictos en el aula*. Novedades Educativas.  
[https://books.google.com.co/books?id=Ef36Nodgly8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=Ef36Nodgly8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista del currículum y formación del profesorado, vol 15 (2)*, 2-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>
- Cabo, M. y De los Ríos, I. (2016). Empoderamiento de personas con discapacidad a través del aprendizaje colaborativo: proyecto Idipower. *Revista Española de Discapacidad, Vol 4 (2)*, 235-240 <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5123>
- Cardona, A., Arambula, L. y Vallarta, G. (2005). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades, manual para padres y maestros*. Editorial Trillas.
- Casallas, Y. (2019). *Sistematización de experiencia frente al rol y las funciones del docente de apoyo pedagógico. Una perspectiva en construcción* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Castro, H. y Reboratti, C. (2008). *Revisión del concepto de ruralidad en la argentina y alternativas posibles para su redefinición*. PROINDER.  
[https://www.researchgate.net/publication/323548012\\_Revision\\_del\\_concepto\\_de\\_ruralidad\\_en\\_la\\_Argentina\\_y\\_alternativas\\_posibles\\_para\\_su\\_redefinicion](https://www.researchgate.net/publication/323548012_Revision_del_concepto_de_ruralidad_en_la_Argentina_y_alternativas_posibles_para_su_redefinicion)
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico\_ Epistemológicos de los Imaginarios sociales. *Cinta Moebio, Vol 43*, 1-13. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf>

- Comisión de las Comunidades Europeas. (1988). *El futuro del mundo rural: comunicación de la comisión al parlamento europeo y al consejo* (88). Comisión de las Comunidades Europeas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=136279>
- Comité de Rehabilitación. (2017). *Rehabilitación basada en la comunidad. consideraciones para su implementación* [Archivo PDF].  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/rotafolio-rbc.pdf>
- Corte Constitucional. Sala primera de revisión. Proceso 2992723. (M.P. María Victoria Calle Correa; 8 de Junio 2012. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-427-12.htm#:~:text=La%20Corte%20Constitucional%20ha%20concluido,enfrentar%20distintas%20barreras%20que%20les>
- Cortés, C. (2013). *Estrategias de desarrollo rural en la UE: Definición de espacio rural, ruralidad y desarrollo rural* [Archivo PDF]  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26548/2/Dosier\\_teorico.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26548/2/Dosier_teorico.pdf)
- DANE. (s.f.). *Conceptos básicos*. En DANE. Recuperado el 5 febrero 2023, de [https://www.dane.gov.co/files/inf\\_geo/4Ge\\_ConceptosBasicos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf)
- Díaz, A. y Modesto, M. (2022). *Habitando en Comunidad: construyendo la escuela desde la diferencia* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.  
[http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17969/Habitando%20en%20comunidad\\_Construyendo%20la%20escuela%20desde%20la%20diferencia.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17969/Habitando%20en%20comunidad_Construyendo%20la%20escuela%20desde%20la%20diferencia.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

- Díaz, A. (2007). Políticas educativas, evaluación y metaevaluación: desmontar la parte técnica y demostrar que se puede hacer con otro sentido. En R. Díaz (Ed.), *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación* (pp.49-64). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, R. (2007). Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: convivencia o acción transformadora. En R. Díaz (Ed.), *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación* (pp.65-76). Universidad Pedagógica Nacional
- Escorcía, T. y Fajardo, L. (2017). Del revés al encuentro. Un territorio tejido desde la memoria de nuestros “compas”. *Revista de Investigaciones de la escuela de ciencias sociales, artes y humanidades-UNAD, Vol. 8 (2)*, pp. 11-18.  
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/3010/3072>
- Escorcía, T., Ramírez, A., Martínez, K., Negrete, E., Hoyos, R., Gómez, L. y Castro, C. (2020). Chisua: tejidos de voces maestras y saberes de maestros. *Nodos y Nudos, Vol. 7(49)*, pp. 62-72. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num49-11661>
- Escorcía, T. y Roperó, F. (2021). SA-VI-A: saberes y Visión Ancestral. Del revés al encuentro, por una educación pertinente. *Nodos y nudos, Vol. 7(51)*, pp. 83-96.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/12049/10791>
- Flores, A. (2020). *La transformación del aula tradicional a una comunidad de aprendizaje* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León].  
<http://eprints.uanl.mx/20711/1/1080314070.pdf>
- Florián, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 7 (2)*, 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752907>

- García, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf>
- Gobernación de Cundinamarca y Fundación Teletón. (2013). *Modelo Integral de Atención-Centros de Vida Sensorial MIA-CVS* [Archivo PDF].  
<https://www.yumpu.com/es/document/read/62922313/modelo-integral-de-atencion-mia-centros-de-vida-sensorial-cvs->
- Gómez, E. y Castillo, D. (2016). Sociología de la discapacidad. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 10 (40), 176-194. <https://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n40/1870-6916-tla-10-40-00176.pdf>
- Guirado, V., Chávez, N. & García, X., (2017). Retos de la formación inicial del docente en el contexto de la inclusión educativa. *Atenas*, Vol. 4 (40), 73-80.  
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150006/478055150006.pdf>
- Henaó, K. y Ladino, I. (2022). *Rol del educador especial de la universidad de Antioquia en la promoción de la participación en las políticas públicas de discapacidad del área metropolitana del Valle de Aburrá* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

- Jara, O. (2019). *La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades* [Archivo PDF]. <https://pensamientosep.cepalforja.org/wp-content/uploads/2020/11/LA-SISTEMATIZACION-DE-EXPERIENCIAS-nuevas-rutas-para-el-quehacer-academico.pdf>
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Memoria, conflicto y escuela. Aproximaciones desde la sistematización de experiencias. En Sierra (Ed.), *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (pp.15-19). Bogotá: IDEP.
- Kaminsky, G. (2014). Entre la mismidad y la otredad. La representación del prójimo y el anonadamiento del semejante. *Revista Debate Público Reflexión de Trabajo Social*, Vol. 7, 31-37. [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/05\\_Kaminsky.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/05_Kaminsky.pdf)
- Mantilla, R. (2014). *Saber 11 en las instituciones oficiales de La Calera: Una hipótesis sobre de los factores asociados* [Tesis para pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional.
- Martínez, M. C., (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, Vol. 10 (33), 243-250  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, Vol. 4 (80), p76-77.  
<https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observacion-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>



- Messina, G. (2011). *La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje* [Archivo PDF]. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-S-y-la-narrativa-Messina-Raimondi-G.-2011.pdf.pdf>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo rural. (21 de junio de 2018). *Frontera agrícola nacional: la cancha del sector agropecuario para el desarrollo rural sostenible*. <https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/-Frontera-agr%C3%ADcola-nacional-la-cancha-del-sector-agropecuario-para-el-desarrollo-rural-sostenible-.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022.) *Programa todos a aprender del ministerio de educación nacional (Colombia)* [Archivo PDF]. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf)
- Orjuela, G. (s.f.). *Inclusión y Diversidad ¿Desafío o Paradoja para el educador?* [Archivo PDF]. [https://www.academia.edu/34022595/INCLUSI%C3%92N\\_Y\\_DIVERSIDAD\\_DESAFIO\\_O\\_PARADOJA\\_PARA\\_EL\\_EDUCADOR](https://www.academia.edu/34022595/INCLUSI%C3%92N_Y_DIVERSIDAD_DESAFIO_O_PARADOJA_PARA_EL_EDUCADOR)
- Osorio, E. (15 de octubre 2019). El autoreconocimiento. *Libérate de las adicciones*. <https://www.liberatedeadicciones.com/post/el-autoreconocimiento>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI.
- Parra, M. (2022). *Saberes contruidos por las voces de mujeres sobre la educación especial una mirada desde las epistemologías del sur* [Tesis de Doctorado, Universidad Santo Tomas].

- <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43138/2021ParraG%c3%b3mezMarryLuz.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Paz, O. (2008). *Piedras del sol*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reimers, F. (mayo de 2003). Cinco retos para maestros rurales en América Latina. *Altablero*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87937.html>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, Vol. 11* (1).  
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/176/197>
- Rosental, M. y Iudin P. (1985). *Diccionario Filosófico Marxista*. Pueblos unidos.
- Secretaría de Educación del Distrito / Sistema Distrital de Discapacidad (2018). *La apuesta de Bogotá para hacer accesible la infraestructura en la ciudad*. Alcaldía Mayor de Bogotá,  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/PW\\_Boletin\\_Informativo\\_No\\_13\\_abril\\_2018\\_v1.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW_Boletin_Informativo_No_13_abril_2018_v1.pdf)
- Sentipensante, el pensamiento de Orlando Fals Borda. (15 de diciembre de 2019). *Vida, obra y conceptos principales de Orlando Fals Borda*. <https://sentipensante.red/>
- Snow, K. (2009). *El lenguaje que pone primero a la persona* [Archivo PDF].  
<https://nebula.wsimg.com/8d8ff124fd5f5bbc27989ca19fff1c08?AccessKeyId=9D6F6082FE5EE52C3DC6&disposition=0&alloworigin=1>
- Skliar, C. (3 de diciembre de 2012). “No hay que estar preparado, sino disponible”. *Saberes*.  
<https://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación reconocidos protegidos y peligrosos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Sztajnszrajber, D. (12 diciembre 2016). “*El otro es otro porque duele*”/ Entrevistado por Carina Toso. Enredando. <https://www.enredando.org.ar/2016/12/12/el-otro-es-otro-porque-duele/>
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Universidad Pedagógica Nacional, Num. 13*, 5-15.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983>
- Torres, A. (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Alcaldía de Medellín. Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Grupos y Líneas de investigación: Diversidades, formación y educación*. <https://educacion.upn.edu.co/grupos-de-investigacion-6/>
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, Vol. 41 (236)*, pp. 7-21  
[https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)