

La Educación especial en territorios de paz

Sistematización de experiencias pedagógicas y sentires

Yeimy Lucia Guzmán Rodríguez

Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Especial,

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación

Línea de investigación Cultura, Educación y Políticas

Mg. Andrea Rodríguez Vega

Octubre de 2025

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
Preguntas iniciales: delimitaciones y procedimientos para sistematizar la experiencia.....	21
Objetivos de la sistematización	22
Ejes de la sistematización	23
Participantes de la experiencia.....	23
Fuentes e instrumentos para la recolección de datos.....	24
Procedimiento para el análisis de datos.....	26
Consideraciones Éticas.....	27
Recuperación del proceso vivido. “La escuela rural como espacio de encuentro y tejido comunitario”	29
Experiencia PTAFI e institucionalidad.....	30
Formación para la comprensión de las dinámicas territoriales a partir de los principios del PTAFI e.0	31
Llegada al territorio	37
Propuesta: “Me conozco, te conozco y construyo vínculos de paz, desde la formación integral” .	44
Primer momento: Resolución de problemas.....	45
Capacitación a maestros en: Atención a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	51
Segundo momento: navegar por las emociones	55
Acompañamiento al centro de interés “Sonidos para la construcción de paz” en articulación con el formador.....	66
Tercer momento: Construcción de paz.	68
Análisis de resultados de la propuesta	78

Revisión e impacto de los centros de interés y reunión de socialización.....	79
Actividades de cierre con el tutor y practicantes en las diferentes sedes.	82
Socialización y encuentro movilidad UPN 4 de noviembre	84
Reflexiones de fondo	85
La institucionalidad y las políticas del MEN: entre la norma y la realidad del territorio.....	86
La tensión entre lo urbano y lo rural: diversidad territorial y condiciones de posibilidad.....	87
Conocimiento académico y saberes locales: el diálogo de saberes como fundamento de la educación inclusiva	88
Relaciones, condiciones y actores que posibilitan la escuela como territorio de paz	89
Escuela rural como eje para la comunidad.....	94
Condiciones del maestro rural y su compromiso con la comunidad.....	98
Aula multigrado y las oportunidades para la cohesión social	105
Ser educadora especial en un territorio de posconflicto: educar para la paz.....	110
Contrastes, aprendizajes y nuevas preguntas	111
Puntos de llegada.....	113
La escuela rural como escenario de transformación social.....	113
El arte y la pedagogía de la paz.....	114
El conocimiento situado y los saberes locales	115
La docencia rural y el compromiso comunitario	116
Educación Especial y construcción de paz	116
Aportes a la línea de investigación y al campo de la Educación Especial.....	118
Conclusiones	119
Bibliografía	123
APENDICES	126
APENDICE 1: Formato de diario de campo	126
APENDICE 2: Instrumento brindado por el MEN para la realización de informes.....	127

APENDICE 3: Captura de pantalla de la matriz en Excel 127

APENDICE 5: Consentimiento informado: 144

Abreviaturas

CE: Centro Educativo

CRESE: Educación socioemocional, para la ciudadanía, la reconciliación, antirracista y para enfrentar el cambio climático

ETC: Entidad territorial certificada

MEN: Ministerio de Educación Nacional.

LEE: Licenciatura en Educación Especial

NNJA: Niñas Niños Jóvenes y Adolescentes

PcD: Personas con Discapacidad

PEC: Proyecto Educativo Comunitario

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PRADIF: Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus familias

PTA: Programa Todos a Aprender

PTAFI: Programa de Tutorías para la formación Integral

RAP: reflexión-acción participativa

TIC: Tecnologías de la información y las comunicaciones

Listado de Fotografías

Fotografía 1 Puerto Arango	16
Fotografía 2 Fotografías de las sedes del CE a las que se realizó visita.....	18
..... Fotografía 3 Etapas de la vida y los principales conflictos”	
.....	46
Fotografía 4 Me conozco e identifico al otro.....	48
Fotografía 5 “Te conozco”	55
Fotografía 6 Construimos colaborativamente.....	59
Fotografía 7 Corpografías de las niñas y niños	62
Fotografía 8 Creando su corpografía	64
Fotografía 9 Cantando la paz	68
Fotografía 10 Estudiantes realizando el ejercicio de yoga guiado	71
Fotografía 11 Construcción del mandala	75

Listado de Figuras

Figura 1 Ruta metodológica seguida, siguiendo a Jara 2018.....	13
Figura 2 El recorrido de Bogotá a Milán-Caquetá.....	15
Figura 3 Camino y pasos recorridos en la experiencia	29
Figura 4 Momentos de la propuesta “Me conozco, te conozco y construyo vínculos de paz, desde la formación integral”	45
Figura 5 Mapa del departamento del Caquetá con sus límites	90
Figura 6 Organización de las aulas multigrado y otros espacios en la escuela de la vereda.....	106

Listado de Tablas

Tabla 1 Participantes de la experiencia.	24
-----------------------------------------------	----

Agradecimientos

A Dios, por darme la sabiduría, la fortaleza a lo largo de estos cinco años.

A mis padres, Jesús Hernando Guzmán Beltrán y Lucy Rodríguez Rodríguez por su apoyo incondicional para construir una escuela en mi corazón; a mi hermanito Edison Guzmán Rodríguez por darle sentido a mi vida. A Amadeo Rodríguez J y Aurora Rodríguez M. (Q.E.P.D.) por su legado, a mis amigas por su cariño y comprensión.

A Yemita por su vocación, esfuerzo y valentía para cumplir su sueño de ser profesional y dar los primeros pasos hacia su sueño de conocer Colombia.

Al Centro Educativo Granario, a su director, tutor y docentes de cada una de sus sedes, por su apoyo en el desarrollo del voluntariado del PTAFI- MEN, a los estudiantes, familias y comunidad en general de la vereda Agua Blanca por hacer de esta experiencia una transformación para mí vida.

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrir sus puertas para formarme como Licenciada en Educación Especial, a cada uno de los maestros que durante mi formación aportaron significativamente, a la profesora Andrea Rodríguez Vega por su apoyo como asesora, a la profesora Mary Luz Parra por su guía y a la profesora Carolina Soler por su acompañamiento en este viaje lleno de preguntas, reconstrucción y narrativas.

A todas las personas que de una u otra forma acompañaron mi proceso académico desde diferentes lugares.

Gracias.

Resumen

Este trabajo de grado corresponde a la sistematización de la experiencia de voluntariado realizada en el Centro Educativo Granario, en Milán, Caquetá durante el segundo semestre del año 2024, como parte de la formación en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia permitió comprender las dinámicas de la educación rural, las prácticas pedagógicas en aulas multigrado y los procesos comunitarios orientados a la construcción de paz.

A partir de diarios de campo, registros audiovisuales, relatos y actividades desarrolladas en torno al centro de interés “Sonidos para la construcción de paz”, se reconstruyó y analizó la experiencia siguiendo la metodología de sistematización propuesta por Jara (2018).

El documento se desarrolla en cuatro momentos: el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido y las reflexiones de fondo, organizados a partir del eje “Escuela como territorio de paz”. Finalmente, se presentan los puntos de llegada, que incluyen conclusiones y aprendizajes derivados de la experiencia, así como sus aportes a la formación profesional en educación especial y al Grupo de Investigación Diversidades, Formación y Educación.

La sistematización destaca el potencial transformador de la escuela rural para la construcción de paz y la relevancia del enfoque de educación especial en territorios afectados por la violencia.

Palabras Clave: Educación rural; sistematización de experiencias; construcción de paz; práctica pedagógica; educación especial para la paz.

Abstract

This undergraduate thesis presents the systematization of a pedagogical experience carried out during a volunteer placement in 2024 at the Granario Educational Center in Milán, Caquetá, as part of the Special Education program at the Universidad Pedagógica Nacional of Colombia. The experience offered a close understanding of rural education dynamics, including multigrade classrooms, community-based pedagogical practices, and collective efforts toward peacebuilding in a territory affected by armed conflict. Field notes, audiovisual records, narratives from teachers and students, and activities developed around the learning project “Sounds for Peacebuilding” provided the foundation for reconstructing and critically analyzing the experience.

Guided by Jara’s (2018) methodological approach to systematization, the study is organized into four stages: the starting point, initial guiding questions, reconstruction of the lived process, and in-depth reflections. The analysis centers on the axis “School as a Territory of Peace,” highlighting pedagogical relationships, contextual tensions, and the transformative potential of rural schools. The final section presents conclusions, lessons learned, and contributions to both the author's professional development in Special Education and the research group Diversities, Education and Training. Overall, the systematization underscores the relevance of Special Education in promoting inclusive, peace-oriented educational practices in rural contexts marked by violence.

Keywords

Rural education; systematization of experiences; peacebuilding; pedagogical practice; special education for peace.

Introducción

El presente trabajo de grado corresponde con la modalidad de sistematización de experiencias de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. La experiencia que se sistematiza como parte del proceso de investigación corresponde al voluntariado desarrollado en el segundo semestre del año 2024 en el Centro Educativo Granario en Milán, Caquetá.

Dicha experiencia me acercó a las realidades de la educación en la ruralidad desde sus aulas multigrado, formas de convivencia, la formación integral en procesos pedagógicos en medio de los anhelos de paz, las vidas de los maestros, las experiencias propias de las niñas, niños jóvenes y adolescentes, los saberes propios de las familias y un recorrido lleno de relatos, reflexiones, representaciones y aprendizajes que dejaron huella y delimitaron mi participación en la práctica como educadora especial en formación.

Durante la experiencia, y siempre con el objetivo de sistematizarla a mi regreso a Bogotá, escribí diarios de campo, tomé fotografía y videos, relatos de maestros, evidencias de las actividades y en el proceso indagué con las niñas y niños desde diferentes estrategias pedagógicas diseñadas por mí como educadora especial en formación y mediadas por el centro de interés “Sonidos para la construcción de paz”. Así que volví con un archivo nutrido para reconstruirla, reflexionarla y compartirla como aporte a la formación de educadores especiales.

Para el proceso metodológico seguí la propuesta de Jara (2018), en esta sistematizar es:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 61)

Seguí los pasos o ruta metodológica que el autor propone, desde los cuales también se estructura el presente documento. En un primer momento, denominado el *punto de partida*, narros aspectos esenciales de la forma como comencé la experiencia, así como de la propuesta de sentidos y justificación para sistematizarla. Recojo elementos de la decisión de ir al voluntariado, el momento del viaje y sus incertidumbres, la llegada al territorio, los elementos para tener en cuenta desde las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y mis inquietudes como educadora especial en un territorio rural víctima de conflicto armado y cuya educación para la paz es una apuesta de toda la comunidad.

En un segundo momento, denominado *las preguntas iniciales*, defino tres objetivos de la sistematización, el primero comprender las relaciones pedagógicas y didácticas que se establecen en territorios rurales en el marco del PTAFI, el segundo **reconocer los aportes del campo de la educación Especial a la educación rural en el marco del centro de interés "sonidos para la paz" y el** **tercero analizar los aportes pedagógico - didácticos de la educación especial en entornos escolares afectados por la violencia promoviendo una educación para todos en territorios de paz.**

Luego de diferentes reflexiones con las maestras que acompañaron la escritura del presente documento, con los datos recogidos durante la experiencia y con mis inquietudes, delimito aquello a sistematizar en un eje denominado "Escuela como territorio de paz". Para el desarrollo del eje presento a las personas participantes, los instrumentos y registros de información utilizados, los cuales fueron construidos durante el tiempo de vivida la experiencia y explico el procedimiento para

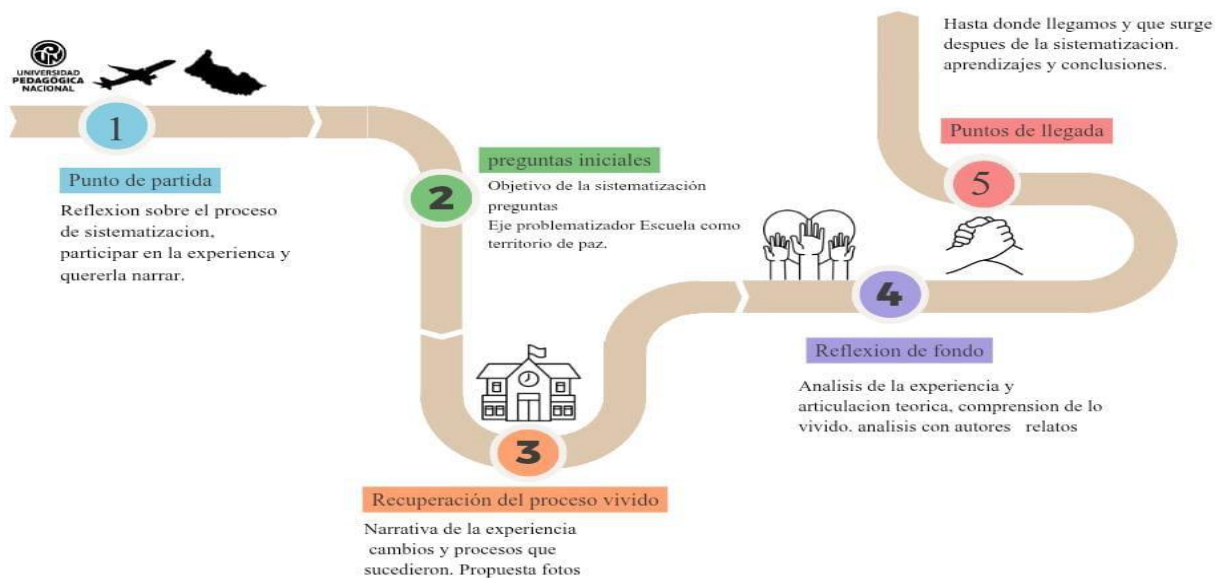
el análisis de datos mediante una matriz de doble entrada, la cual posibilitó dar un orden a los datos según fueran comprendidos para desarrollar el eje.

El tercer momento según Jara (2018) es la *recuperación del proceso vivido*. Para este apartado reconstruyo la historia, puntualizo momentos significativos, recojo las voces de maestros, estudiantes y otros sujetos con quienes compartí el voluntariado, también, avanzo en algunas inquietudes que, más que conllevar a respuestas, son inquietudes para mi vida profesional. Me doy la oportunidad de entrecruzar la narrativa del proceso vivido desde la piel de la educadora especial como un camino que recorre para llegar a sistematizar la experiencia, dejo reflexiones iniciales e invito a reconocer el territorio rural desde una mirada integral, no solo articulando lo académico, sino lo social, comunitario y el impacto a nivel profesional desde las diferentes demandas que habitar estos espacios conlleva.

El cuarto momento corresponde con lo que el autor denomina *reflexiones de fondo*. Aquí, retomo puntos críticos e interrogantes construidos en la reconstrucción de la experiencia para profundizar en aspectos del contexto y condiciones que los posibilitaron, analizo algunas tensiones tales como entrar en un territorio golpeado por la violencia, la relación de la memoria y del territorio en las diferentes generaciones, la riqueza de los relatos y el análisis entre las relaciones urbano-rural, el uso de los recursos, el sentido de programa planteado por el MEN para un territorio. También relaciono la experiencia de este lugar con otras experiencias vividas en mi formación como educadora especial.

Por último, en los *puntos de llegada*, presento conclusiones, lecciones aprendidas tras la experiencia y también tras el proceso de sistematizarla. Además, presento aportes de la sistematización al Grupo de investigación: Diversidades Formación y Educación y la Línea de investigación Cultura, Educación y Políticas. En la figura 1 se muestra la ruta metodológica seguida.

Figura 1 Ruta metodológica seguida, siguiendo a Jara 2018.



Nota. Figura elaborada por la autora a partir de la propuesta de Jara (2018)

El punto de partida: voluntariado en la puerta de oro de la Amazonía

Como educadora especial de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) al comienzo del segundo semestre del año 2024 se nos ofreció la posibilidad de vinculación al voluntariado PTAFI, organizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como una oportunidad de formarse en escenarios rurales de educación contribuyendo a cerrar las brechas de desigualdad en determinados territorios.

Frente a ello surge en mí el interés de participar para lo cual realizo algunas indagaciones y converso con algunas personas que ya habían asistido y decido postularme. En las primeras conferencias nos explican que es un programa que apunta a fortalecer aprendizajes escolares, reducir las brechas y los rezagos en la alfabetización de niñas y niños consecuencia del período de aislamiento de la pandemia por el COVID 19, mediante la construcción de vínculos pedagógicos con los sabedores y las comunidades.

Así mismo identificó que el PTAFI, se convierte en una oportunidad para aprender, apoyar o crear centros de interés que resignifiquen la jornada académica y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. Con todos estos elementos el PTAFI, se convierte en un proceso de transformación personal y profesional, en tanto, la práctica se vinculó no solo como una oportunidad académica de conocer y aprender de las dinámicas sociales, sino como un compromiso ético y político desde de lo que significa la llegada de una educadora especial de la Universidad Pedagógica Nacional a un territorio como lo es Milán en el Caquetá – Colombia.

Desde la participación en el programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral - PTA/FI 3.0, coordinado por el MEN, se nos brindó una mirada integral entre el reconocimiento del territorio, los diferentes roles de los actores que nos encontramos en los Centros Educativos tales como: rectores o directores, coordinadores, maestros de aula, formadores, tutores y por último el

rol de los practicantes del PTAFI. En esta integralidad PTAFI buscó contribuir a la formación integral y la alfabetización en las niñas, niños y jóvenes beneficiarios del programa a través de la creación, implementación y fortalecimiento desde diferentes acciones de los centros de interés en áreas clave o transversales como arte, cultura, deporte, ciencia, tecnología e innovación. Y lo anterior también en articulación con los ejes CRESE, que promueven la educación ciudadana para la reconciliación, la equidad y la sostenibilidad ambiental.

En este escenario llegó el día 25 de octubre del año 2024 al municipio de Milán Caquetá, a través del recorrido que represento en la siguiente figura:

Figura 2 El recorrido de Bogotá a Milán-Caquetá



Nota: elaboración propia

Este recorrido inicia una mañana, con el frío bogotano en la cual como educadora especial en formación me siento junto a la puerta de embarque, la emoción palpitaba en mi pecho como el borbollón del agua que nace y sigue su cauce, mi corazón latía con fuerza, estaba a minutos de iniciar la travesía que había soñado, con esta emoción subo al avión para iniciar un camino para mi transformación personal y profesional.

Pasadas unas horas, los ojos brillaron al contemplar la inmensidad del cielo, la selva espesa, con las infinitas tonalidades de verde, el paso por las imponentes montañas que abrazaban la ciudad de Florencia y que a su alrededor daba vida a infinidad de paisajes por el recorrido del río.

Cuando descendo del avión, con maleta en la mano y miles de emociones que inundaban por completo el ser y el sentir, el calor del Caquetá comenzó a desplazar al frío bogotano.

Fotografía 1 Puerto Arango



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora

En mi rol de educadora especial en formación emergió un caudal de energía que trajo consigo el compromiso adquirido con el PTAFI, un programa tejido desde el conocimiento, las nuevas ideas, la esperanza y la convicción de que la educación puede ser una herramienta de transformación dejando atrás los juicios que se convirtieron en sedimentos que no permitían avanzar.

Con mi llegada observó la ciudad y la naturaleza, y cómo el territorio en sí mismo me da la bienvenida, pasando por Puerto Arango donde la inmensidad del río dejaba ver a lo lejos un yate que se abría paso entre el agua amarillenta y café.

Este río como una arteria de vida que serpenteaba entre las cuencas, montañas y potreros, el viento que acariciaba mis mejillas parecía susurrarme las promesas del aprendizaje, los retos y las aventuras que la escuela rural esperaba por mí, en ese navegar pasó por San Antonio de Getuchá y luego en Milán Vereda Granarío, en donde Marisol me recibe en su hogar, como aquella que recibe al foráneo lleno de maletas, pero con el corazón abierto a dialogar. Los primeros pasos le abrieron a la comunidad una curiosidad que entre timidez y preguntas poco a poco se fueron respondiendo.

El río Orteguaza se convirtió en una metáfora de su propósito, así como fluye el río, fluye la vida, las historias, los sueños y la educación; como las cuencas que se adaptan, se mueven, se transforman y se resignifican en su horario, cada clase se convirtió en un espacio para aprender desde el lugar, desde el territorio y aún más cuando la sede Agua Blanca abrió las cálidas puertas de sus aulas para vivir, enseñar y compartir.

La sede está ubicada en la vereda Agua Blanca en el municipio de Milán, el cual limita al Norte con la capital del departamento Florencia, al oriente se encuentra con el municipio de Montañita, al sur con el municipio de Solano y al occidente con los municipios de Valparaíso y Morelia.

El departamento de Caquetá. se encuentra en la región amazónica de Colombia, caracterizado por su biodiversidad y riqueza natural. Colinda al Norte con el departamento Huila y Meta, al este con el departamento del Guaviare y Vaupés, al sur con el río Caquetá separando los departamentos del Putumayo y el Amazonas, al oeste con el departamento del Cauca y el Huila.

La vereda Agua blanca colinda al Norte con la vereda Las Margaritas, al sur con la vereda Las Malvinas, al Oriente con la vereda Granarío, al Occidente con la vereda El Berlín, desde lo anterior

situamos a la vereda Agua Blanca en la cual se encuentra el Centro educativo (CE) Granario, sede Agua Blanca. Está es una de las ocho sedes adscritas al CE, tiene una extensión aproximada de una hectárea, lo que favorece los proyectos de agricultura, senderos ecológicos, clases al aire libre. El CE cuenta con los grados de preescolar a noveno.

Esta sede fue constituida en año 2004 tras la fusión de varias escuelas rurales, está bajo la dirección del rector Christian Felipe Arias Capera. La primera sede tiene el nombre de Granarío, la segunda es Agua blanca, la tercera el Cóndor, la cuarta sede se llama las Malvinas, la quinta sede es las margaritas, la sexta, séptima y octava sede llamadas Bello horizonte Buena vista y Entre ríos.

Fotografía 2 Fotografías de las sedes del CE a las que se realizó visita.



Nota: Fotografías tomadas por la autora.

Ante la visita a las sedes en mi rol de educadora especial en un territorio nuevo comprendo que el peso de la capsula de los juicios de valor frente a los territorios y las ideas asociadas a la Colombia profunda quedaban atrás, como algodón blanco mi mente se desmontó de las fibras que ataban, permitiendo a los nuevos aprendizajes crecer como semillas que le daban vida a nuevos proyectos y

tan blanco como el algodón así sería la paz que poco a poco el territorio venía construyendo y que fui comprendiendo en el trabajo y las acciones educativas desarrolladas en el centro de interés “Sonidos Para La Construcción de Paz”.

Es así que la sede de Agua Blanca se convertía en un ambiente donde las niñas, niños, jóvenes y adolescentes (NNJA) en articulación con los docentes, descubrirían su potencial y algunas fibras poco a poco se tejerán estableciendo así una red de saberes, estos tan propios como la libertad de los niños que descalzos por el pasto con la greda seca exploraban su entorno como si este fuera una extensión de sí mismos, en un entorno tan libre, tan verde y con colores que como acuarela pintaban los atardeceres.

Las dinámicas que se proponían desde PTAFI despertaban interés, abrían mentes a los proyectos escolares, a escucharnos desde otros lugares, desde el arte, la convivencia y como desde un aula sin paredes, desde el espacio vivo se escuchan voces fuertes y sonidos de la naturaleza que armonizaban y fortalecían las habilidades socioemocionales, la convivencia desde la paz procesos tan importantes como lo son los aprendizajes académicos.

Cada experiencia parecía un remolino de aprendizajes compartidos, todos tan cambiantes, pero tan únicos desde la mirada que se les diera, el director Cristian, el tutor Andres, los maestros Raúl, Ernesto, Islena, Cristian y las familias abrieron los espacios para cada una de las actividades involucradas. El practicante Dayro de la Universidad de la Amazonia desde su saber en formación contribuía en el flujo del río y transformación de prácticas educativas situadas.

Las alianzas de los líderes comunitarios, los talleres adaptados a la cultura de la paz eran como pequeños arroyos que se sumaban al gran caudal de la educación, por lo anterior la enseñanza en el Caquetá y el agradecimiento de todos se movía como la fluidez del río, la fortaleza en sus montañas, la corriente acaudalada de particularidades que la comunidad forjó en este tiempo.

Con esta experiencia mi retorno a la ciudad de Bogotá evoco un proceso de transformación en la cual le dio respuesta a una pregunta que me ha acompañado durante todo mi proceso de formación y es ¿Cuál es el rol de las y los educadores especiales en contextos diversos? Así es, más allá del perfil de docente, mis saberes teóricos comenzaron a transitar por diferentes lugares, que abrieron posibilidades para nuevos aprendizajes, reconocirme en el ser docentes a través de preguntas como ¿Quién soy? ¿Qué hago? ¿Cómo se vive la educación especial para la paz?

El compromiso conmigo misma era como el río Orteguzza constante, transformador y lleno de vida, aquí se había aprendido a tejer los sueños con las comunidades, a sanar las heridas con las familias a construir un futuro donde los vínculos de paz son tan abundantes como el verde que rodea la puerta de oro que conecta a la Amazonia, a Milán, un municipio que entre caminos y carreteras destapadas, quebradas y plantaciones transformadas en alimento se convierte en un centro el cual forma, aclama, cultiva la reconciliación, el tejido social y sobre todo construye vínculos de formación integral relacionados con la paz.

Preguntas iniciales: delimitaciones y procedimientos para sistematizar la experiencia

En este apartado presento brevemente el proceso de los objetivos para esta sistematización, a partir de las siguientes preguntas:

¿Cómo se configuran y qué significados adquieren las relaciones pedagógicas y didácticas entre docentes, estudiantes y comunidad en la escuela de Granario que hizo parte del PTAFI?

¿De qué manera los enfoques, estrategias y saberes propios de la Educación Especial contribuyeron al fortalecimiento de procesos inclusivos y pedagógicos en el centro de interés “Sonidos para la paz” en contextos rurales?

¿Qué aportes pedagógico–didácticos emergen desde la Educación Especial en la atención y transformación de prácticas educativas en escuelas rurales afectadas por la violencia, orientadas hacia la construcción de territorios de paz?

Cada una de estas preguntas me permitió reflexionar, problematizar y dar sentido a la experiencia vivida para definir el eje central que oriento el proceso investigativo, el cual se enunció como “La escuela rural como espacio de encuentro y tejido comunitario en la construcción de territorios de paz”, a partir de estos elementos estructurales se definieron a las personas participantes, los instrumentos, registros de información y procedimientos que permitieron sistematizar la experiencia, dentro de los cuales se encuentran: los diarios de campo, los sujetos y sus voces donde se ubican los relatos de los estudiantes, los relatos del maestro y del formador y el registro fotográfico audiovisual y normativo.

Posterior a la información recogida se presenta la matriz de doble entrada utilizada para el análisis de la información.

Objetivos de la sistematización

En atención a lo planteado por Jara (2018), no es posible sistematizar todo lo vivido, para ello es necesario delimitar la experiencia, en tanto uno de los aspectos que el autor indica para la sistematización refiere la definición de los objetivos, es decir, definir para qué sirve la sistematización de la experiencia. En este aspecto, durante mi vivencia en el territorio tuve varias inquietudes que atravesaban mi formación como educadora especial y que al regreso de la experiencia las dialogué con las maestras que acompañaron mi proceso, analizando las diferentes relaciones que se establecieron en el territorio con los actores del CE gestadas desde el dialogo y la participación en el desarrollo de la propuesta e implementación de las acciones pedagógicas.

A partir de lo anterior, propongo un objetivo general y tres específicos.

Objetivo general

Sistematizar la experiencia del voluntariado realizado en la sede Agua Blanca del CE Granarío en el municipio de Milán departamento del Caquetá en torno a los aprendizajes y relaciones entre la escuela rural y su comunidad, el centro de interés, la paz y la educación especial.

Los siguientes son los objetivos específicos que guían la presente sistematización.

- Comprender las relaciones pedagógicas y didácticas que se establecen en territorios rurales en el marco del PTAFI.
- Reconocer los aportes del campo de la educación Especial a la educación rural en el marco del centro de interés "sonidos para la paz"
- Analizar los aportes pedagógico - didácticos de la educación especial en entornos escolares afectados por la violencia promoviendo una educación para todos en territorios de paz.

Ejes de la sistematización

En coherencia con los objetivos, una vez reflexioné con las inquietudes que me fueron surgiendo durante las vivencias y al volver a Bogotá, así como desde múltiples lecturas de los registros con los que contaba, los cuales explicaré más adelante, defino un eje que desarrollaré en los siguientes apartados.

Denomino al eje “La escuela rural como espacio de encuentro y tejido comunitario en la construcción de territorios de paz” ya que recoge el entramado de relaciones que se dieron dentro de la comunidad en el marco de sus dinámicas propias, la participación de las familias y la construcción colectiva que se encuentran en los saberes, incluyendo espacios y comprensiones de la escuela rural desde un lugar de cohesión social y el diálogo intergeneracional recogiendo las voces de estudiantes maestros comunidad que ven en la escuela un punto de unión y un espacio de aprendizaje más allá de lo académico.

En este eje se irá dialogando con preguntas tales como: ¿Como la escuela se convierte en un punto encuentro entre la comunidad y el aprendizaje? ¿Como los estudiantes y los maestros aportan a la construcción de una identidad colectiva y de la paz desde la escuela? ¿Qué papel cumple la escuela en el fortalecimiento del tejido social? ¿Cómo influye el territorio en la práctica pedagógica del educador especial y en la vida cotidiana de la escuela? ¿Qué hace un educador especial hablando sobre la paz en un contexto rural? ¿Que voces surgen desde los maestros los estudiantes y la comunidad para comprender la escuela desde un espacio de construcción colectiva?

Participantes de la experiencia

En total, viví la experiencia con 12 estudiantes entre niñas, niños y jóvenes, 3 maestros de la sede de agua blanca y dos practicantes del PTAFI, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1 Participantes de la experiencia.

Participantes	Características
12 estudiantes	Estaban distribuidos de la siguiente manera: 6 de grado tercero 3 de grado cuarto y 3 de grado quinto vivían en la vereda Agua Blanca Hacían parte de la primaria del Centro Educativo Granario de Agua Blanca. Se encontraban en el aula multigrado guiados por un docente Estaban en edades de 7 a 10 años
3 maestros	Licenciados en Matemáticas, Normalistas y Todos los maestros viven en la institución cada uno en su salón y en espacios adecuados por ellos mismos, el docente de primero a tercero permanece entre semana y los fines de semana viaja a Florencia y los dos docentes de sexto a noveno permanece durante la semana y el viernes viajan a Florencia, el docente de tercero a quinto permanece en la institución, el tutor mantiene de manera intermitente en el espacio y el director o rector mantiene de manera intermitente por compromisos de gestión, el formador asiste cada 15 días un día para realizar el acompañamiento al centro de interés.
2 practicantes de PTAFI	Un estudiante de la Universidad de la Amazonia de la Licenciatura en Recreación y Deporte. Una estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en educación Especial.

Nota: Elaboración propia

Fuentes e instrumentos para la recolección de datos

Durante el desarrollo del voluntariado tuve la oportunidad de implementar las siguientes técnicas e instrumentos para recolectar y registrar mis sentires, preguntas, propuestas, así como para registrar las voces de los participantes.

Diario de campo: El diario de campo realizado por la educadora especial en formación el cual contiene textos de observación, algunas descripciones de las actividades y reflexiones personales que permiten entender la forma de planear y de analizar la experiencia en el contexto (APENDICE 1)

Relatos de los maestros: Estos relatos provienen de la participación y el diálogo que se tuvo con los docentes en los diferentes recorridos hacia las instituciones o en espacios informales, permitiendo recoger estas historias en audios o videos cortos que permiten posteriormente analizarlos y establecer la matriz con los relatos necesarios y oportunos.

Relatos de los estudiantes: Se recogieron las vivencias de los estudiantes en el aula y en la comunidad para identificar cómo perciben la escuela su entorno y a partir de esto establecer relaciones en torno a la propuesta, estos se recogieron desde videos cortos y audios tomados de las conversaciones con los estudiantes los cuales fueron transcritos y organizados para revisarlos y categorizarlos en los espacios de la propuesta.

Registro fotográfico y audiovisual. Como parte del ejercicio investigativo el registro fotográfico permitió configurar una memoria visual de la experiencia vivida, que para el registro final se cuantifico en 163 fotografías y 18 videos los cuales permitieron evidenciar las actividades realizadas y las acciones establecidas en la ruta.

Documentos normativos: La institución nos permitió revisar el manual de convivencia el proyecto educativo institucional (PEI) y la bitácora de PTAFI permitiendo así reconocer la institución a nivel de la gestión Directiva o administrativa.

Informes: En el desarrollo de la práctica realizada con el programa PTAFI 3.0 CRESE se realizaron periódicamente informes dirigidos al MEN, que se convirtieron en un recurso documental de apoyo al proceso de sistematización de la información obtenida, en dichos informes se consignó información relevante que permitió establecer relación entre la práctica docente y las pretensiones del PTAFI, estos informes permitieron dar sentido a la articulación institucional del nivel central del MEN con las realidades propias de los territorios, de la siguiente manera:

1. Comunicación directa con el enlace territorial y el centro educativo.
2. El seguimiento a los practicantes y la vinculación al centro educativo frente a acciones educativas que contribuyeron a fortalecer las acciones de los CRESE y la consolidación de territorios de paz.

3. El reconocimiento de la diversidad de estudiantes del territorio, a través del registro del listado de NNJA (APENDICE 2), teniendo en cuenta la información sociodemográfica, lo cual complementó el informe del acompañamiento pedagógico que realizaron los practicantes del PTAFI (Practicante de la Universidad de la Amazonía y practicante de la Universidad Pedagógica Nacional).

En este escenario la información documental contó con tres informes del trabajo en el territorio. El primero con la caracterización sobre la sede educativa, la identificación inicial de la lectura del contexto y la presentación del plan de trabajo a realizar en el centro educativo. En el segundo y tercero se presentaron las actividades y acciones pedagógicas en la escuela los avances en la implementación de los centros de interés y un análisis cuantitativo y cualitativo del acompañamiento, la sistematización y las experiencias inspiradoras vividas en el contexto, para finalizar el cuestionamiento de entrada y de salida donde se realizaba el análisis de la experiencia y se tuvo en cuenta en la socialización de lo vivido en el territorio.

Procedimiento para el análisis de datos

Para este proceso se organizó una matriz de doble entrada en Excel (APENDICE 3), la cual permitió organizar los datos de todos los registros según algunas categorías iniciales. Este proceso conllevó nuevas reflexiones, dudas, siendo el insumo principal para el ejercicio escritural.

	Indicador	Ítem	Ítem	Ítem
Indicador	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem
Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem
Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem
Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem

Consideraciones Éticas

La presente sistematización de experiencias se orientó bajo principios éticos que garantizan el respeto, la participación y la dignidad de las personas y comunidades que forman parte de los procesos pedagógicos y didácticos en territorios rurales. Dado que el propósito central fue comprender, reconocer y analizar los aportes de la Educación Especial a la educación rural y a la construcción de territorios de paz, se asumió una postura ética coherente con los valores de la inclusión, la justicia social y el reconocimiento del otro.

En primer lugar, se garantizó el respeto a los sujetos y comunidades participantes, reconociendo sus saberes, experiencias y contextos culturales como fuentes legítimas de conocimiento, razón por la cual la participación en el proceso de sistematización fue voluntaria, mediada por consentimiento informado (APENDICES 4 Y 5) asegurando que cada persona conociera los propósitos del trabajo y las formas en que su experiencia será utilizada, cuidando su identidad y la confidencialidad de la información compartida.

Desde una perspectiva ética crítica y participativa, inspirada en Oscar Jara (2018), se reconoce que la sistematización no busca extraer información, sino construir conocimiento de manera colectiva, desde el diálogo horizontal y el intercambio de experiencias. Por ello, se fomentó la corresponsabilidad en todas las fases del proceso, de modo que docentes, estudiantes y comunidades rurales fueran protagonistas en la interpretación de sus propias prácticas y contextos.

También se asumió el compromiso de garantizar la honestidad, transparencia y veracidad en la recolección, análisis y comunicación de los resultados, evitando cualquier tipo de distorsión, apropiación o interpretación que desvirtúe los sentidos construidos por las comunidades.

Dado que el proceso se desarrolló en entornos afectados por la violencia, se enfatizó en el principio de no daño, procurando que la reflexión no revictimizará, ni expusiera emocionalmente a las

personas participantes, sino que promueva el reconocimiento de sus capacidades, la reconstrucción de la memoria colectiva y el fortalecimiento de una cultura de paz.

Finalmente, se asumió que la sistematización de la práctica en el territorio rural aportará a la construcción de una educación incluyente y equitativa, que valorará la diferencia y fortaleciera los procesos de convivencia pacífica.

Recuperación del proceso vivido. “La escuela rural como espacio de encuentro y tejido comunitario”

El tercer momento según Jara (2018) es la *recuperación del proceso vivido*. Para este apartado reconstruí la historia ordenando lo vivido y con esto configuré el eje previamente mencionado, puntualizo momentos significativos, recojo las voces de maestros, estudiantes y otros sujetos con quienes compartí el voluntariado, también avanzo en algunas inquietudes que, más que respuestas, son inquietudes para mi vida profesional.

En la siguiente ruta presento el camino que seguí en el acompañamiento al voluntariado, es importante reconocer que los pasos que aquí se mencionan serán detallados a lo largo del presente apartado, reconociéndolos como sustanciales a lo largo de la experiencia.

Figura 3 Camino y pasos recorridos en la experiencia



Nota: elaboración propia

Experiencia PTAFI e institucionalidad.

La experiencia comienza en Bogotá, meses antes de llegar al centro educativo Granario en Milán-Caquetá. Las emociones, inquietudes, trámites y reflexiones en este punto para recuperar la experiencia son importantes.

En el desarrollo de la práctica de noveno semestre en el contexto de PRADIF, llegó un correo electrónico en el cual se informaba a los estudiantes que se encontraba abierta la convocatoria para aplicar al voluntariado antes llamado “Viva la escuela” algunas de las compañeras ya habían aplicado semestres anteriores y desde los diálogos que se daban en los pasillos de la universidad se dialogaba en torno al impacto positivo que tuvo esta experiencia para cada una de ellas, no solo a nivel personal, sino a nivel profesional, así que con la expectativa de que mi proceso académico se demorará un semestre más decidí arriesgarme a vivir esta experiencia.

En la primera reunión que tuve con mi asesora le presente la idea y que mi primera opción era el departamento del Caquetá, así que después de dialogarlo y teniendo como aspecto a mi favor la experiencia propia de mi vida en escenarios rurales y la pasión por la educación y el ejercicio de la enseñanza, consideré era una experiencia importante para mí formación como educadora especial en una escuela rural, ejercer mi rol como practicante del MEN en inicialmente tres meses, los cuales después de esperar y por temas de gestión y organización se convirtió en un mes y 8 días directamente en el territorio.

Durante el primer mes de preparación para el viaje, se agudizaban más las expectativas y me preparé para este proceso, leyendo los documentos enviados por el Ministerio de Educación Nacional donde nos explicaban procesos llevados a cabo en las anteriores generaciones y los ejemplos de lo que podíamos llegar a realizar en el territorio al igual que la participación en las capacitaciones dadas para comprender de manera integral el programa.

En las explicaciones que se daba de las prácticas y el panorama de los centros de interés que se movían desde: Títeres, recreación, deporte, arte, danza, y sonidos para la construcción de paz y las explicaciones de como a través de los centros de interés había crecido el programa de prácticas reconocí que como docente en formación podía contribuir a la construcción de país, adicional de que esta proceso estaba inmerso en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el cual se formaliza en el marco de la Ley 1450 de 2011 y acoge los planteamientos del Plan Sectorial de Educación titulado “Educación de calidad, el camino para la prosperidad, 2010-2014” después de una serie de acciones en el año 2024, el programa de prácticas de “Viva la escuela” modifico su nombre al PTAFI 3.0, teniendo como principal principio de acción la apertura a escuelas que permitan integrar de manera coordinada la cultura, los saberes propios, el arte, la identidad del territorio y la paz; permitiendo fortalecer la formación integral de NNJA y así desarrollar procesos educativos que fortalezcan sus conocimientos capacidades, actitudes y de esta manera tener las herramientas para enfrentarse a retos que trae la sociedad actual.

Formación para la comprensión de las dinámicas territoriales a partir de los principios del PTAFI

e.0

Durante estas capacitaciones era de vital importancia comprender y apropiar los pilares que se tienen en el marco del programa PTAFI 3.0, los cuales son: el enfoque en el desarrollo humano integral, la pertinencia y la equidad en el cual buscaba resignificar el tiempo escolar mediante centros de interés y proyectos pedagógicos permitiendo así la transformación curricular logrando el acompañamiento y la formación situada entre pares, desde el acompañamiento de directivos y equipos dinamizadores, el diseño de recursos y materiales, la distribución de textos escolares, colecciones y la formación de diplomados y/o cursos cortos.

Este acompañamiento debía ser situado y se encontraba articulado a las estrategias para la formación integral con los equipos de gestión institucional, estas se daban desde el

acompañamiento de secretarías de educación, los líderes y directores de calidad y directivos de establecimientos educativos, allí se realizaba el acompañamiento pedagógico a los docentes y se reconocían las necesidades de los estudiantes permitiendo acompañarlos a cada uno desde un proceso situado que respondiera a las necesidades con los recursos pedagógicos flexibles y adaptados al contexto, permitiendo así el fortalecimiento de los proyectos educativos comunitarios articulándose con comunidades y pueblos étnicos.

Por lo anterior se proponían recursos pedagógicos los cuales deben ser adaptados a la necesidad y al contexto de los NNJA permitiendo el desarrollo competencias integradas desde el cuerpo y la expresión.

Para el plan de formación integral en el territorio estuvimos ubicados en la zona E dónde se encuentran 18 entidades territoriales certificadas y 1285 tutores, los cuales hacen parte de diferentes departamentos y municipios tales como: (Amazonas, Arauca, Casanare, Caquetá, Guainía, Guaviare, Huila, Meta Pitalito, Putumayo, Tolima Vaupés, Vichada, Villavicencio y Yopal).

Por lo anterior y debido al tamaño del programa se establecieron unos actores los cuales realizan el acompañamiento de acuerdo con su función ya sea coordinador zonal, Entidad territorial certificada (ETC), los formadores, los tutores, los directivos docentes, los facilitadores, los practicantes y los estudiantes.

Para el desarrollo de cada uno de los procesos es importante reconocer el contexto así que se invitaba a describir, conocer, analizar e identificar las características del Centro Educativo al cual ingresábamos desde aspectos sociales y comunitarios, reconocerlo como un territorio que tiene identidades y culturas diversas; por lo anterior se invitaba a realizar estas acciones en dos niveles:

A nivel macro se reúne y se reconoce la gestión institucional el gobierno escolar la participación de los sujetos y el impacto que tiene la formación dada en el Centro Educativo a nivel territorial y

cómo esta afecta la escuela desde diferentes variables como lo es el conflicto armado, la violencia etc...

El nivel micro donde identificaban a los sujetos específicos ya sea estudiantes del grado, el nivel educativo de los docentes directivos familias o estudiantes reconociendo sus particularidades en la dinámica escolar.

Cada uno de los niveles abordados reconoce la relación y articulación para contribuir a la educación inclusiva a partir de las relaciones que se establecen entre las políticas, las prácticas y las culturas reconociendo los lineamientos institucionales desde PEI (Proyecto Educativo Institucional), PEC (Proyecto Educativo Comunitario) y el manual de convivencia, de este modo las prácticas en el marco de la comunidad educativa se analizan desde tres escenarios puntuales el pedagógico, el social y el cultural, que de una u otra forma se articulan con las dinámicas culturas propias de las comunidades que se reflejan en la cotidianidad de la vida escolar.

Para el análisis del contexto y la recolección de la información el programa brindaba algunas posibilidades dentro de las cuales se encontraban las comunidades de aprendizaje, las cuales estaban lideradas por el tutor y mediadas por el diálogo desde las preguntas dinamizadoras de cada una de las actividades planteadas, cada una de las preguntas daban origen a la creación de historias y posibilidades de comprensión y resignificación de la realidad, siendo el equipo dinamizador los orientadores de este proceso para la creación de las comunidades de aprendizaje, las cuales eran lideradas por el tutor y fortalecían de manera dialógica la formación situada de la NNJA.

Así mismo la cartografía social se llevó a cabo desde un proceso participativo, desde la observación del entorno, los diálogos gestados de manera informal y desde las narrativas de la comunidad, sobre la historia, el territorio, las costumbres, la transformación del entorno con el paso del tiempo; en esta línea en las clases se escuchó a los estudiantes sobre los lugares significativos

brindando así un panorama de las veredas, lo característico de cada una y las particularidades en acceso a la escuela y como desde el lugar de los NNJA transitan estos espacios en articulación con las familias, la comunidad, los docentes y sus pares permitiendo así aportar a la sistematización desde el reconocimiento de la comunidad educativa, recoger información a nivel cualitativo para reconocer las características de la comunidad, establecer un análisis en relación con el territorio, permitiendo abrir las categorías analizarlas desde las matriz y establecer relaciones para enriquecer las reflexiones de fondo, si dejar de lado los elementos significativos encontrados en la propuesta registrando as narrativas de los actores como una forma de resignificación del presente.

Cada uno de los elementos enunciados previamente fue fortalecido con entrevistas realizadas a los diferentes actores parte de las comunidades educativas, ya que se recogían sus voces para conocer de la fuente primaria los procesos que se desarrollaban en las comunidades como parte del proceso de recuperación de la memoria a nivel personal institucional y comunitario.

Otra de las estrategias para la recolección de información que permitió reconocer las necesidades de las comunidades de aprendizaje fue el árbol de problemas donde se precisaban las causas y se reconocían las dificultades obstáculos propios de la comunidad, permitiendo observar los fenómenos educativos y de manera conjunta reconocer las alternativas que podrían dar solución a las dificultades identificadas, para ello esta estrategia fue aplicada en grupos focales, para reconocer las diferentes percepciones sobre la implementación de las estrategias del programa PTAFI 3.0 encaminadas a la formación integral.

La implementación de cada una de las acciones enunciadas previamente, permitió organizar la información a partir de bitácoras realizadas por el tutor, en las cuales se recogían las características de la formación integral y cómo a partir de estas se podía resignificar el tiempo escolar, por lo anterior la escuela se convertía en el centro de sus comunidades al reconocer la realidad a nivel integral desde las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales propias de los territorios

en los procesos de enseñanza aprendizaje para potenciar las habilidades de los NNJA, a partir de sus intereses y necesidades.

Dentro de las acciones desarrolladas en la escuela de Granario, en el marco del eje CRESE en la institución se encontraban las siguientes propuestas de intervención las cuales fueron contextualizadas por el tutor para elegir si deseábamos continuar con alguna de ellas las cuales fueron realizadas por algunos docentes en algunas de las sedes y se evidenciaron en las visitas realizadas

Inicialmente se desarrolló “Plan de Seguridad Vial” promueve la seguridad enseñando sobre normas de tránsito y comportamientos seguros para vincular a los estudiantes a un territorio seguro.

Como segunda propuesta tenemos “la zona de diversión con material reciclado”, esta se desarrolló en el marco del componente CRESE en línea con el eje de educación socioemocional y acción climática aquí a partir de juegos didácticos con materiales reciclados y se buscó promover el aprendizaje lúdico y la conciencia ambiental, a través del acompañamiento del docente Ernesto Valencia.

La tercera propuesta desarrollada fue “sumas y restas con material reciclado” tenía como principio la enseñanza de las matemáticas de manera práctica, fomentando el aprendizaje práctico y sostenible y es dirigido por el docente de básica primaria.

Como cuarta propuesta tenemos “leer te Lleva a Lugares Inimaginables”, este se da desde el componente CRESE de la educación socioemocional, a través de este se promueve la lectura a través de actividades lúdicas, incentivando el hábito de la lectura y el desarrollo de habilidades comunicativas y es dirigido por el docente de básica secundaria.

Como quinta propuesta tenemos “Las Plantas Medicinales” este se da desde el componente CRESE, asociado a la Educación socioemocional, reconociendo la importancia de la enseñanza sobre el uso de plantas medicinales en la salud, fomentando el conocimiento sobre la medicina tradicional y el cuidado de la salud, dicha propuesta fue dirigida por el docente Raúl Vivas.

Como sexta propuesta desarrollada, se encuentra la de habilidades comunicativas con Karaoke, este se da nuevamente en el marco del componente CRESE de la educación socioemocional y busca mejorar la confianza y habilidades de comunicación de los estudiantes, fue dirigido por el docente Ernesto Valencia.

Con la presencia del practicante de la Universidad de la Amazonía y la Educadora especial en formación después de un análisis con el tutor se planteó la importancia de aproximarse al contexto y vincularse a los centros de interés o a las propuestas que se encontraban en la institución y el reconocimiento del contexto por lo que era de vital importancia reconocer las particularidades del Centro educativo Granarío.

Este centro se encuentra ubicado en un municipio de Milán el cual según el Centro Nacional de Memoria histórica 2022-2026, fue escenario de diversas modalidades de violencia que reflejan el conflicto armado en Colombia, desde acciones como el desplazamiento forzado, masacres a personas y desapariciones forzadas a pobladores, los cuales dejaron huella en las familias y son parte de la historia del municipio, impactando de manera significativa en la población y transformando la estructura social y una mirada evitativa, pero a la vez expectante a las acciones de paz (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2022)

En este escenario el conflicto hace parte de su historia y de la memoria de los pobladores, el reconocimiento de esta situación a partir de la experiencia pedagógica permitió reconstruir los significados y el tejido social de las comunidades dando sentido al centro de interés de “sonidos

para la construcción de paz” que permeo la creación de manera colectiva de escenarios libres de discriminación fomentando la resiliencia de los estudiantes permitiendo que los NNJA encontraran un espacio seguro en la institución para fortalecer sus habilidades socioemocionales garantizando el desarrollo integral de los estudiantes como camino para la construcción de paz.

Llegada al territorio

La primera aproximación al contexto como educadora especial en formación la realice con el acercamiento al director y el tutor por orientación del PTAFI allí se entregó de la carta de vinculación y colocando a su disposición mi llegada al territorio el día 25 de octubre del año 2024, este día se hizo la llegada a la vereda Granarío. Mientras tanto el practicante de la Universidad de la Amazonia ya llevaba dos días y este estaba realizando acompañamiento al centro de interés de recreación y deporte ya que venía de la licenciatura en recreación y deporte el cual estaría con los estudiantes de sexto a noveno grado., esta presencia establece una relevancia para el desarrollo de la propuesta mencionada posteriormente, ya que este permitió generar una articulación para observar las habilidades de los estudiantes, como seguimiento de la orientación dada por el tutor y así establecer una ruta de trabajo con los estudiantes, es línea se gestó un dialogo de manera interdisciplinar es decir educación especial y Educación física recreación y deporte, encontrando tensiones y cercanías que en el dialogo aportaban para el trabajo en aula de ambos.

Establecimiento de acuerdos con el establecimiento educativo y con los tutores de práctica.

Directamente con mi llegada al territorio se establecieron acuerdos con el tutor del PTAFI, en este diálogo se tuvo en cuenta los horarios de acompañamiento a los estudiantes de los grados tercero, cuarto, y quinto, así como la participación en el centro de interés “Sonidos para la construcción de paz”.

Así mismo en las conversaciones con los actores presentes en el territorio fue posible realizar el análisis de la problemática evidenciada en el centro de interés recreación y deporte y así la

organización y el diseño de actividades para fortalecer la convivencia con los estudiantes, el uso de los espacios, la entrega de los informes correspondientes al Ministerio de Educación, la visita a las sedes del centro educativo, el apoyo para el programa del reto CRESE y las intervenciones que se debían realizar en la reunión con los docentes del centro educativo, la conferencia de educación inclusiva y la participación en las clausuras, adicionalmente nos entregaron la carta de permiso para poder estar en la vereda durante el desarrollo de la práctica que correspondió a un mes.

Llegada al CE Granario

El martes 28 de octubre de 2024, se continuo con el recorrido en el territorio hasta llegar a la Vereda Agua Blanca y conocer la escuela, esto se debió a que en días anteriores las lluvias no permitieron el acceso por la carretera, así que llegamos a mediodía con el docente de aula, el tutor a la vereda Agua Blanca y el practicante de la Universidad de la Amazonia, después de un recorrido en moto hasta el Centro educativo.

Actividades de reconocimiento de la población - Centro de interés

El martes 28 de octubre de 2024, se realizó la observación participante en el centro de interés de recreación y deporte, en la tarde después de la jornada escolar para reconocer las principales posibilidades que tenía este contexto y su articulación con la llegada de la educadora especial en formación, en este espacio se pudo evidenciar que los estudiantes tenían diferencias de edad, se utilizaban apodos y burlas entre compañeros que aunque a veces parecían juego en algunas ocasiones generaban incomodidad o malestar, había intolerancia respecto a las habilidades que tenía un estudiante u otro al momento de jugar, agresiones leves o empujones entre juegos, aunque había mucho liderazgo esto también se convertía en un conflicto ya que muchas personas querían tomar el control de ciertas situaciones a la vez, también se evidenciaba imitación de las violencias externas tales como el uso de objetos para representar armas o granadas, uso de

palabras coloquiales de grupos armados centrados en los juegos y conflicto respecto a la dificultad para manejar la frustración cuando se perdía el juego o no lograba realizar lo que deseaban

El centro de interés se convirtió en una oportunidad para conectar con el contexto, reconocer la cultura y potenciar su proyecto de vida, además en la escuela era indispensable fortalecer el ambiente pedagógico desde diferentes estrategias que estimularán el aprendizaje significativo.

Según la Secretaría de Educación del Distrito (2014) un centro de interés es:

Una estrategia pedagógica que está centrada en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, niñas y jóvenes, que permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y de las necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes de aprendizaje enriquecidos” (p.52).

El centro de interés permitió vincular el aprendizaje y las capacidades que tienen los estudiantes convirtiéndolos en protagonistas de su proceso, por lo anterior se buscó resignificar el tiempo escolar permitiéndole a los estudiantes habitar su escuela desde un escenario alternativo acorde con los intereses de los estudiantes para intercambiar el saber escolar con las experiencias y saberes previos de los NNJA, sus familias y de la comunidad, de este modo las actividades de aprendizaje eran transversales al plan de estudios, a la cotidianidad y a los intereses propios, cada uno de ellos con una intencionalidad pedagógica permitieron que el aprendizaje fuese activo y se contribuyera al desarrollo de las habilidades socioemocionales y blandas en un entorno seguro bajo la metodología de la Reflexión – Acción – Participativa (RAP), como se precisa a continuación:

El conocimiento como una construcción colectiva, otorga un importante papel a los saberes populares, ancestrales y contra hegemónicos (...) pone ese conocimiento en función de una transformación social que implica la acción social de personas y comunidades” (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p. 53).

En el marco del proceso pedagógico realizado en el centro educativo se realizó la vinculación con algunas de las materias presentes en el currículo tales como educación artística, sociales y lenguaje, permitiendo así en las horas de clase realizar la intervención del centro de interés.

En el centro educativo ya se encontraba desarrollándose “El centro de interés sonidos para la construcción de paz” con la presencia de un formador, el cual realizaba acompañamiento una vez cada 15 días, y la presencia del tutor en la institución, adicional desde la vinculación con el MEN la llegada de dos practicantes permitió la vinculación de uno de ellos a este centro de interés.

En el proceso de organización de este centro de interés y después del dialogo con el tutor, durante la tarde del día 29 de octubre de 2024, me encontraba sentada al lado de la cancha y allí me dispuse a planear la propuesta a realizar en el marco del centro de interés “sonidos para la construcción de paz”, lo primero que tuve en cuenta fue analizar en el calendario los tiempos que teníamos para la participación del centro de interés, teniendo en cuenta que este estaba en sus últimos días. El formador había asistido la tarde anterior para practicar la canción a presentar, allí múltiples ideas llegaron a mi mente, tenía varias herramientas que durante una de las clases electivas en la Licenciatura en Educación Especial habían sido significativas para mi proceso, además en la última practica en PRADIF habíamos hablado en el equipo sobre las etapas de la vida, en la clase de seminario de profundización habíamos conversado sobre la paz en territorios de conflicto y en ese momento presentaba particular interés por el tema del conflicto armado.

Acompañamiento de la feria de la ciencia.

Esa tarde muchas ideas rondaron en mi mente, la forma de cómo planear las actividades, la creación de los objetivos y aprovechando la señal de internet intermitente entré a la página de la comisión de la verdad a leer cuentos que habían escrito niñas y niños en el marco del acuerdo de paz.

El panorama era amplio y mi mente elaboraba una lluvia de ideas sobre la paz, canciones, historias de las familias, sueños y un elemento en común ver la escuela como un territorio de paz, así que ese fue mi punto de partida ¿Cómo hacer que la escuela se convierta en un territorio de paz para los NNJA de grado tercero a quinto del CE Granarío? Pero también existía en mi la idea de brindarle a los estudiantes las herramientas o actividades que conocía y que podían ser para ellos significativas.

Inicialmente me preguntaba cómo hablar de paz y conflicto en un territorio que había vivido la violencia y que incluso antes de llegar al territorio ya había sido etiquetado por ser un entorno azotado por el conflicto armado, de este modo se escuchaban expresiones como “Complicado para la presencia del maestro” ante miradas de desplazamiento forzado, de trabajo, de familias diversas, esos prejuicios que eran voces resonantes eran anuladas en mi mente al reconocer ese espacio como una oportunidad para el dialogo con las niñeces y juventudes acerca de sus formas de vida y de las estrategias que se utilizaban para afrontar los conflictos, particularmente cómo ellos afrontaban el post acuerdo de paz en un territorio que vivió la guerra.

Así que me puse a integrar elementos artísticos como canciones, sueños, proyectos de reconocimiento propio, cuentos e historias donde compartíamos la escuela y desde nuestras acciones la habitábamos como un territorio de paz y no para quedarse simplemente en lo que se hablaba sino para tratar de que se viviera en la práctica, entonces ejerciendo el gesto de la paz, este gesto se caracterizaba por unir los puños y los dedos pulgares y pedir disculpas o decir algo positivo que veíamos en la otra persona.

Así que me puse en la tarea de establecer objetivos que me permitieran de manera articulada escuchar los relatos y las voces de profesores, estudiantes, familias que de manera amable compartían a un agente externo sus experiencias, siendo una de mis características la escucha atenta para reconocer las historias, momentos y anécdotas que entre risas y diálogos se gestaban.

Considero firmemente que, si no hubiera tomado en mi formación profesional las electivas, las materias de profundización o simplemente no hubiera estado en el contexto de PRADIF, las herramientas que tendría a nivel analítico, académico, comunitario y familiar serían totalmente diferentes. Esta experiencia retó mi proceso como persona y como educadora especial en formación ya que me permitió vivir el territorio, conocer la escuela, vivir dentro de ella, habitarla en los días soleados, lluviosos, cuando el ruido de los niños le daba sentido y también los días en los que estaba sola porque todos viajaban a Florencia.

Para mi aprender a reconocer la riqueza desde los diferentes lugares tales como el escuchar los juegos de los niños, el compartir con las familias, el compartir la predicación aunque no fuera mi religión, el dialogar con los maestros, el escuchar las historias y creo firmemente que es de las cosas más gratificantes que tiene una experiencia como esta, así que viendo la riqueza de este espacio y con el interés de aprovechar el tiempo en mi cuaderno y entre borriones desarrolle la propuesta titulada "Te conozco, me conozco y construyó vínculos de paz desde la formación integral". Esta propuesta se dividió en tres módulos, el primero enfocado a la resolución de problemas, el segundo relacionado a navegar por las emociones, y el tercero guiado a la construcción de paz.

Con el desarrollo de esta propuesta y en el marco del acuerdo de paz, punto 1 de la reforma rural, la propuesta también se pensó articulada con lo siguiente:

Construcción e implementación en plan especial de Educación rural que tiene como objetivo brindar atención integral a primera infancia garantizar la cobertura la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo y acercar las instituciones académicas y regionales a la construcción del desarrollo rural" (Acuerdo final, 2016. P26)

A partir de esta propuesta se integraron las diferentes áreas académicas como lo son: Artística, Ciencias sociales y Lengua castellana, con el eje CRESE se articuló el tema socioemocional y de convivencia desde aprendizajes significativos y el fomento de diferentes habilidades socioemocionales de manera transversal en los estudiantes. Estos presentan diferentes niveles de aprendizaje dentro del aula multigrado (3º, 4º y 5º) lo que nos lleva a repensar los diferentes ajustes en complejidad desde los temas que se abordan.

Desde el contexto del CE Granarío en articulación con el proceso realizado se hace uso de metodologías lúdicas y artísticas como: Origami, Mándalas, juegos, actividades de elaboración corporal, canciones, poesías, que promueven la participación, la resolución de problemas, la identificación de conflictos y el desarrollo integral, dado el contexto rural la falta de luz o internet dificultaba el uso de materiales TIC que se tenían pensados utilizar y el tiempo para profundizar en cada actividad.

En el desarrollo de la práctica se lograron evidenciar diferentes aspectos para evaluar, tales como las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y cómo estas van más allá de los ambientes estrictamente académicos.

En un contexto como el Centro Educativo Granarío se esperaba desarrollar una interacción positiva entre estudiantes y la educadora especial en formación mediante la elaboración y participación de diferentes actividades en el marco del centro de interés “Sonidos para la construcción de paz”, éstas con el objetivo de establecer vínculos de paz donde se integrará a la comunidad educativa desde el sentido de pertenencia, también desde el principio de corresponsabilidad pues todos hacemos parte del entorno que habitamos, compartimos y cuidamos, a veces estos contextos nos presentan tensiones, que son válidas para la transformación y escucha de los diferentes actores.

Se realizaron las respectivas reuniones de trabajo los espacios para trabajar y las principales tensiones que podrían dar una trazabilidad al desarrollo de la práctica, desde los horarios, espacios y distribución acordando así el desarrollo de una propuesta enmarcada en el centro de interés posteriormente planeada y titulada: “Te conozco, me conozco y construyo vínculos de paz desde la formación integral” con actividades en marco del centro de interés

Desarrollo de la propuesta el deporte mueve emociones

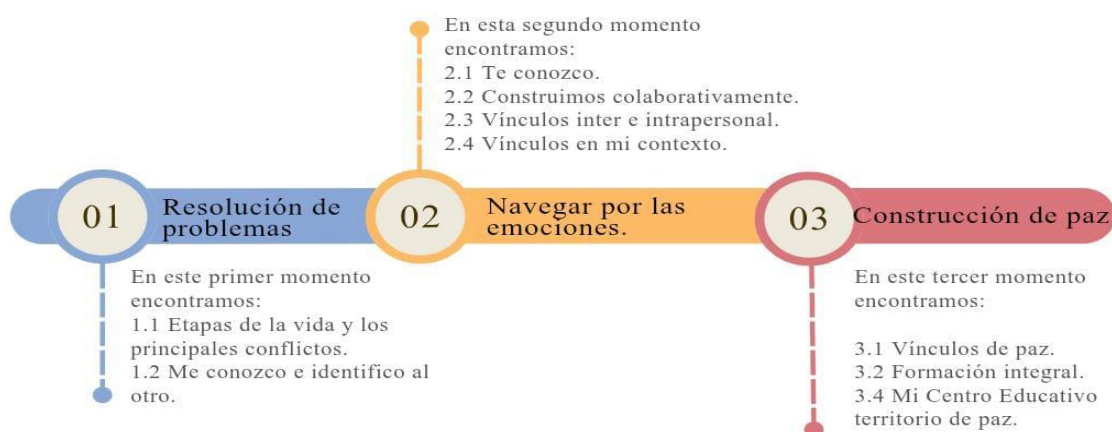
En la primera reunión con el tutor se habló de la necesidad de construir una propuesta para el Eje CRESE, la cual fue desarrollada el día 2 de noviembre de 2024, el objetivo de esta acción consistía en elaborar en articulación con el profesor voluntario PTA/FI 3.0 un proyecto relacionado a la implementación deportiva en línea con uno de los ejes del reto CRESE, para lo cual y en articulación con el docente voluntario del programa desarrollamos el proyecto del reto CRESE titulado: “Fortaleciendo las habilidades socioemocionales mediante la implementación deportiva el deporte mueve emociones” el cual al resultar ganador le brindó a la institución un estímulo económico de 4.000.000 de pesos, el cual el día 18 de noviembre de 2024 resultó seleccionado al igual que los otros tres proyectos propuestos por los otros docentes del centro educativo.

Propuesta: “Me conozco, te conozco y construyo vínculos de paz, desde la formación integral”

Retomando la propuesta elaborada por la educadora especial en formación en el marco del centro de interés se movilizaron diferentes objetivos, inicialmente reconocer el centro de interés recreación y deporte mediante la participación en las actividades para la identificación de oportunidades de trabajo, aquí se realizó la observación y participación dentro del centro interés de recreación deporte y se identificaron las diferentes oportunidades para trabajar dentro de la

resolución de conflictos problemas, en articulación con el tutor se plantearon ideas para comenzar con la creación de la propuesta, las cuales se desarrollaron de la siguiente forma, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 4 Momentos de la propuesta “Me conozco, te conozco y construyo vínculos de paz, desde la formación integral”



Nota: elaboración propia

Primer momento: Resolución de problemas.

En este primer momento tenemos dos acciones como se evidencia en la ruta anterior, 1.1 Las etapas de la vida y los principales conflictos y 1.2 Me conozco e identifico al otro.

En esta primera acción se buscó identificar las características de las **etapas de la vida y los principales conflictos**, mediante la elaboración artística con materiales del medio para relacionarla con las experiencias propias de los estudiantes y las de sus familias. En esta acción dialogamos en torno a las dificultades que se presentan entre los estudiantes y que afectan de manera general la convivencia y el trabajo en equipo, por lo anterior es importante desarrollar habilidades que

resuelvan los conflictos y promuevan la paz entre todos los actores de la comunidad educativa.

(Diario de campo 1).

En la siguiente fotografía se muestran a los estudiantes que asistieron a la clase de este día mostrando las diferentes etapas de la vida estas realizadas con elementos del medio.

Fotografía 3 Etapas de la vida y los principales conflictos”



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora

En la fase de exploración del conocimiento: Se realizaron preguntas a los estudiantes en torno a las personas que se encuentran a su alrededor, sus padres, hermanos, amigos y como cada uno establecía unas diferencias físicas, sociales, cognitivas y económicas en esta fase se empezaron a establecer relaciones de edad, forma de pensar, genero, lugares donde viven y características propias que se establecieron en la conversación, es de mencionar que para el desarrollo de esta propuesta nos encontramos en mesa redonda y mezclados en los diferentes grados.

En la fase de presentación del conocimiento: Se les compartió la definición de las etapas de la vida, las características de cada una y se fueron complementando con las conversaciones tenidas en la primera fase, leyeron cada uno la definición y fue consignada en el cuaderno estableciendo las diferencias a nivel físico, social, económico y cognitivo.

En la fase de construcción de conocimiento: En esta conversación se llegó a la conclusión que también existen cambios emocionales en la vida de las personas y que cada persona va cambiando de acuerdo con su línea de vida, establecimos ejemplos con nuestros familiares y los conflictos que pueden tener en cada etapa de la vida, para reforzar lo aprendido se estableció la actividad central donde en grupos de acuerdo a las etapas de la vida y con elementos del medio debían construir cada uno una persona con las características habladas y debería ser construido con elementos del medio tales como hojas, algodón, tierra, pasto y solo se podían ayudar de tijeras y pegante.

En la fase de evaluación del conocimiento: Se les pidió a los estudiantes que en los grupos establecidos compartieran lo realizado, es decir el proceso, los materiales y lo que realizó cada uno, luego que hablaran sobre la etapa de la vida que les correspondió y el objeto característico que encontraron aquí se evidencia las habilidades expresivas y el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, en esta actividad se visibilizaron los conflictos y se dialogó en torno a los retos que enfrentamos en la vida diaria y cómo buscamos una solución para cada uno de ellos y como estos afectan la paz de manera personal.

Los estudiantes: Mostraron motivación para participar en esta actividad ya que se utilizaron elementos del medio para trabajar y compartir con otros se dividieron las etapas de la vida y tratamos de dialogar en torno a lo que sentía cada uno y lo que tal vez nuestras familias podían decir del tema, los estudiantes comentaban que los conflictos que podían encontrar y al estar en la etapa de la vida de la niñez se encontraron varios conflictos.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

“En la niñez un niño no podría escoger la ropa para colocarse, o dormir hasta tarde, le toca levantarse al momento que le dicen y así acompañar al papá porque no hay con quien

dejarlo, tener que hacer las tareas, que se le mojen los tenis y no se alcancen a secar o lo más terrible es que por andar jugando pase por una cerca de alambre y rompa el uniforme y que los castiguen y no poder salir a jugar perder el saco del uniforme, que se olviden los cuadernos de la tarea en el salón”

“Mi hermana es adolescente y no sabe cómo acercarse a las personas o hacer amigos”

“Los adultos viven en conflicto cuando formaban un hogar, porque no saben dónde pueden vivir y si quieren a la persona con la que se fueron a vivir”

“Los adultos les toca a ver caso a los comensarios porque ellos lo pueden regañar o pegarles si se comportan mal con el bastón de mando, ósea el cacique manda, pero el comensario es el que habla y dice si se merecen castigarlos”

“Las personas mayores su mayor conflicto era saber hasta qué fecha iban a vivir, no saber si se van a morir mañana y que van a hacer con los animales que tienen ¿Quién se los va a cuidar? O qué va a pasar con su familia? ”

Siguiendo esta propuesta en la acción 1.2 se titula **“Me conozco e identifico al otro”** aquí buscamos identificar el problema mediante actividades que permitieron buscar soluciones en los entornos cotidianos, por lo anterior evidenciamos la importancia de “Fortalecer las habilidades y resolver los conflictos para promover una paz estable y duradera” desde las habilidades de los estudiantes y participando de manera colectiva como se evidencia en la fotografía

Fotografía 4Me conozco e identifico al otro



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora

En la fotografía anterior, se muestra a los estudiantes que asistieron a la clase participando en la actividad de exploración de conocimiento, donde se evidencia las diferencias entre todas las personas participantes.

En la fase de exploración del conocimiento: Se propuso una actividad donde los estudiantes reconocían las características físicas y habilidades que tenía su compañero para lo cual. Tenían al otro sin decir su nombre, pero con elementos que podían ser significativos, en este espacio reconocemos el interés por comprender al otro y la importancia de trabajar en la convivencia desde el uso de roles aquí dialogamos en torno a varias preguntas orientadoras como: ¿Qué características físicas tiene tu compañero? ¿Qué diferencias existen entre el estudiante A y el estudiante B? plantearon preguntas para introducir a los demás desde el entorno escolar y evidenciamos la riqueza en relatos que poseen los estudiantes.

En la fase de presentación del conocimiento: En este espacio se realizó la construcción de la cadena donde se jugó con los estudiantes y en este espacio se buscó integrar a los estudiantes y

reconocer las habilidades tenían para reconocer los conflictos y como resolvían los problemas, en espacios lúdico-recreativos.

En la fase de construcción de conocimiento se: Aquí explico ¿Quién es el otro? y se establecieron relaciones decir: cada niño se ubicó en un lugar y a partir de éste encontró el espacio que ocupa a nivel social, personal, familiar y escolar.

En la fase de evaluación del conocimiento: Se realizó un espacio de dramatización donde reconocieron a los demás desde los diferentes roles que tienen dando por entendido el tema y mostrando interpretación de este en distintos espacios.

Los estudiantes: Pusieron en palabras sus sentimientos y emociones, aunque también se presentó resistencia al hablar en público sobre los roles personales ya que eso mueve emociones que requieren de acompañamiento, este se vio mediado por dramatizaciones o actividades de diálogo grupal aquí compartieron ejemplos reales del conflicto que sucede en la escuela o en el hogar.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

“Es un niño pequeño y parte de la comunidad Coreguaje y aunque habla en su lengua le gusta mucho hablar en español”

“Su mayor talento es hacer reír a los demás, es un poco travieso, pero tiene muy buenas historias”

“Le gusta prestar los soldaditos para jugar tiene muchos amigos y madruga a montar caballo llevando la leche con su papá”

Capacitación a maestros en: Atención a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva

En línea con la ruta planteada al comienzo evidenciamos la participación en la reunión de docentes la cual fue desarrollada el día jueves 7 de noviembre de 2024 y el objetivo de este espacio consistía en presentar las diferentes discapacidades en marco de la educación inclusiva desde las estrategias para su abordaje pedagógico para minimizar las barreras existentes brindando herramientas a los docentes, para lo cual y en articulación con el docente de la Universidad de la Amazonia que venía como voluntario de PTAFI realizamos la intervención de inclusión de personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva articulando de manera transversal desde la planeación, preparación del material, de los momentos a ejecutar, el análisis de las barreras arquitectónicas vistas en la escuela, este espacio fue de transposición permitiendo concienciar a los maestros y estableciendo un espacio de preguntas, tensiones y cercanías , resaltando la importancia de conocer y apropiarse de manera general las diferentes discapacidades analizándolas de manera general y encontrando elementos en torno a cada una de ellas (Discapacidad intelectual, psicosocial, visual, auditiva, física, sordoceguera, múltiple) desde preguntas orientadoras que hacían parte del trasfondo del intercambio de saberes analizadas desde la perspectiva del contexto rural, del aula multigrado, la experiencia docente y las particularidades del sujeto y sus potencialidades. permitiendo así comprender las barreras y establecer algunas estrategias que brindan a los maestros desde su experiencia para brindar apoyos en el contexto académico.

Esta intervención se dio de la siguiente manera: Durante este espacio se explicó cómo se realiza la atención a las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva se realizó una introducción se explicó las bases de la educación inclusiva, una mirada desde el decreto 1421 de 2017, los modelos para la comprensión de la discapacidad y la revisión desde cada una de las subjetividades, desde el modelo social, modelo multidimensional brindando a los maestros una

mirada teórica con lo es decir discapacidad intelectual, discapacidad física, discapacidad psicosocial, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad múltiple, sordoceguera y una noción del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR).

Inicialmente se realizó una explicación sobre el diseño universal para los aprendizajes (DUA) cada una de las redes de conocimiento, dentro de las que se incluyen la red de reconocimiento, la red estratégica y la red afectiva a partir de esto dimos paso al reconocimiento de los modelos para la comprensión de la discapacidad y reconocer preguntas del modelo de prescindencia, el modelo rehabilitación, el modelo social, el modelo biopsicosocial y el modelo de calidad de vida a partir de esto y centrándonos en el modelo social de la discapacidad abrimos un panorama al marco legal de la inclusión desde el decreto 366 de 2009, la directiva ministerial 15 de 2010, el decreto 1421 de 2017 y la ley estatutaria 1618 de 2013.

Después reconocemos la discapacidad desde el modelo social y presentamos cifras que respaldan lo comentado posteriormente hablamos sobre la discapacidad visual realizamos ejercicios simples de reconocimiento del sistema braille y actividades como escribir su nombre, el número de teléfono, y elementos básicos de la orientación, posteriormente hablamos sobre la discapacidad auditiva, donde reconocemos la (LSC) Lengua de Señas Colombiana, hablamos sobre el Instituto Nacional para Sordos INSOR y la diferencia entre lengua, lenguaje y habla, para dar paso a la actividad de lengua de señas en la cual comprendemos la importancia de aprendernos el alfabeto y la posibilidad que existe para comunicarnos a partir de ahí, se propuso la actividad de encontrar la frase y se les compartió vocabulario que les permitía establecer una comunicación con personas sordas, con sus compañeros o con las personas que tengan conocimiento sobre la lengua de señas y de esta manera practicar.

Posteriormente se habló sobre la discapacidad intelectual desde la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales (2022) y se explicó la discapacidad intelectual desde el modelo de

Sharlock y Verdugo, explicando los tipos de apoyos y reconociendo la importancia de las dimensiones que plantea el modelo, dentro de las cuales se encuentra: el funcionamiento intelectual, la conducta adaptativa, la participación e interacciones sociales, la salud y el contexto, se hizo una explicación y se mostró un texto adaptado a lectura fácil, también se explicó y se mostró la plataforma de plena inclusión dónde encuentran documentos adaptados a lectura fácil y puede acceder para utilizar como material de apoyo en las clases.

Se compartió una mirada general sobre la sordoceguera explicando algunas formas de comunicación, en este espacio se pidió escoger un sistema de comunicación y establecer un ejemplo, es decir escribir su nombre o transmitir una frase a un compañero.

Posteriormente hablamos sobre la discapacidad psicosocial y la importancia de la salud mental y las barreras tuvimos un espacio guiado por el practicante de la Universidad de la Amazonía donde se realizó una actividad psicofísica de reconocimiento de sí mismos y la importancia de las redes de apoyo, finalmente se habló de la discapacidad múltiple explicando la presencia de dos o más discapacidades no como la unión sino como la combinación de ellas y se establecieron ejemplos y herramientas de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa para lo cual se les presentó el cuento adaptado a pictogramas y se les compartió herramientas en línea tales como Arasaac para acceder a documentos y aplicativos que son funcionales para el aprendizaje de los estudiantes.

Por petición del tutor se realizó la explicación del PIAR como formato donde se explicó paso a paso cada uno de los lugares y cómo debe ser llenado este formato inicialmente explicándolo desde la información de la matrícula, la información general del estudiante, el entorno de salud, el entorno de hogar, el entorno educativo, es decir la información de la trayectoria educativa que tiene el estudiante.

Los datos del estudiante, teniendo en cuenta las características y se explicó las posibilidades que tiene este formato para ser descriptivo y reconocer al estudiante desde su integralidad, luego se

explicó los objetivos las barreras que se pueden encontrar, los ajustes razonables o apoyos o estrategias que pueden llegar a ser funcionales en el desarrollo de las clases, aquí cobra sentido la explicación anteriormente dada ya que desde el DUA y las estrategias mencionadas se articulan los apoyos, las acciones que permiten una intervención y la articulación entre el estudiante, el maestro, las responsabilidades que toma la familia y la IE y y como se pueden mejorar para una siguiente intervención reduciendo las barreras, sin dejar atrás las recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional la creación de procesos para participación y el aprendizaje y el progreso de los estudiantes donde se encuentran las acciones a desarrollar por los diferentes actores ya sea familia cuidadores o personas con quien vive docentes directivos administrativos sus compañeros y las estrategias que se implementan para el mejor desarrollo de las actividades.

Se explicó cada uno de los anexos donde se encuentran las actas de acuerdos y desde los procesos a nivel del hogar cómo pueden ser fortalecidos de acuerdo a la frecuencia y el tipo de estrategia que va a ser realizada al final la importancia de firmar cada uno de los actores que se encuentran comprometidos en el desarrollo de este Plan Individual de Ajustes Razonables y preguntas por parte de los docentes los cuales en el desarrollo de las actividades propuestas fueron estableciendo preguntas como: ¿Qué pasa si un estudiante es indígena? ¿Qué pasa si un estudiante no se encuentra diagnosticado? ¿Cómo establecer un PIAR para personas con dificultades en los aprendizajes? ¿Se puede realizar PIAR para estudiantes en el bachillerato? Las cuales fueron resueltas poco a poco y en diálogos con los demás maestros y directivos que se encontraban en este lugar. (APENDICE 4)

Segundo momento: navegar por las emociones

Siguiendo esta propuesta en la acción 2.1 se titula “**Te conozco**” donde su objetivo era reconocer las diferentes emociones que surgen mediante la elaboración de un elemento simbólico para el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Fotografía 5 “Te conozco”



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora

En la fotografía anterior se muestra a los estudiantes que asistieron a la clase con el elemento simbólico el cual fue una canoa o barco.

En la fase de exploración del conocimiento, se realizó una conversación con los estudiantes y se les propone diferentes preguntas dentro de las cuales están:

¿Qué lugares conocen o han escuchado nombrar de su municipio o su departamento?

¿Qué historias conocen sobre alguno de estos lugares? ¿Quién vive cerca al río? ¿Qué encontramos en el río? ¿Qué historias recuerdan del lugar donde viven o los abuelos les han

contado? Para este espacio cada uno responde las preguntas y se escribe en el tablero palabras o frases que los estudiantes presentan teniendo en cuenta todos los relatos valiosos.

En la fase de presentación del conocimiento, para la actividad se les mostró un mapa del departamento y posteriormente del municipio ahí se ubica la vereda y dónde se encuentra el centro educativo se trata de ubicar algunos lugares que mencionan los estudiantes y se les plantea la siguiente idea:

Vamos a establecer un elemento simbólico que nos permita avanzar, pero ese elemento debe significar algo para nuestro territorio por lo que es importante analizar a nuestro alrededor cuáles son esos objetos que han sido significativos para nosotros y para nuestra familia.

Se trata de mediar este proceso mediante la explicación de la canoa o el barco ya que es uno de los medios de transporte que utilizan las personas para llegar a la vereda Granarío y también sirve de fuente de trabajo para las personas desde la pesca el transporte de animales, entre otros.

Cada estudiante recibe un papel donde escribe las frases o la historia a recordar, aquí los estudiantes comparten elementos claves de su infancia o recuerdos que les han brindado su familia.

En la fase de construcción de conocimiento, se toman en cuenta los relatos de las niñas y niños siendo reflejo de los momentos vividos en el territorio como los desplazamientos, la resistencia al trabajo o la belleza del lugar, durante esta fase se permite el desarrollo de un acto dialógico donde los estudiantes escuchan y comparten las diferentes emociones que se encuentran vinculados a la memoria del lugar en este caso el Río Orteguzza.

En la fase de evaluación del conocimiento: Para finalizar el ejercicio se reflexiona mediante preguntas las cuales se basan en:

¿Qué elementos en común tienen las historias?

¿Que aprendieron de nuestro territorio y las historias escuchadas?

¿Qué emociones dejamos ir en la canoa y cuáles llevamos como parte importante de nuestro recorrido?

En este espacio se valora la participación el respeto y la empatía por parte de los compañeros en desarrollo de la actividad, en tanto los estudiantes dialogan y transitan las historias con respeto.

Esto permitió reconocer las emociones de cada uno de los estudiantes, una dificultad que encontramos fue el uso del espacio, por temas del clima adaptamos la actividad al salón así que utilizamos elementos y decoramos el barco de papel.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

Tema: Lugares de nuestro territorio que vivieron el conflicto:

"Eso ya hace mucho tiempo, yo estaba pequeño, escuché que estaba botando plomo para el lado de la reina." (comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"Hace un tiempo mi abuelo Me contaba que ellos se tuvieron que ir de acá de la vereda él les dijo que se tenían que ir rápido organizar unas cosas en la canoa para dejarlas en la casa de una tía un poco más arriba y nos tocó cerrar la casa de tablas y subir por el río en la noche"(comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"Recuerdo que con mi familia les tocaba caminar para llegar al río mi apapá se iba arriba en la canoa a pescar y nosotros nos quedábamos en la vereda esperando como él llegaba habían días en los que le tocaba quedarse en la noche esperando que la carnada hiciera efecto y poder traer pescados para poder vender, eso pasaba antes ahora él trabaja como

jornalero y solo va a pescar cuando quiere o se necesita para el almuerzo"(comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"A mí me gusta mucho ver como mi papá trae el ganado de La Isla. La Isla es el lugar que se forma en medio del río y a veces por el nivel del río se sube el caudal y toca sacar el ganado para que no se ahogue lo que hace mi papá es cogerlos del cuello y ponerlos a nadar él lo lleva amarrados de la canoa y los trata de llevar por el río hacia abajo los terneros si vienen dentro de la canoa porque son pequeñitos y se pueden enfermar" (comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

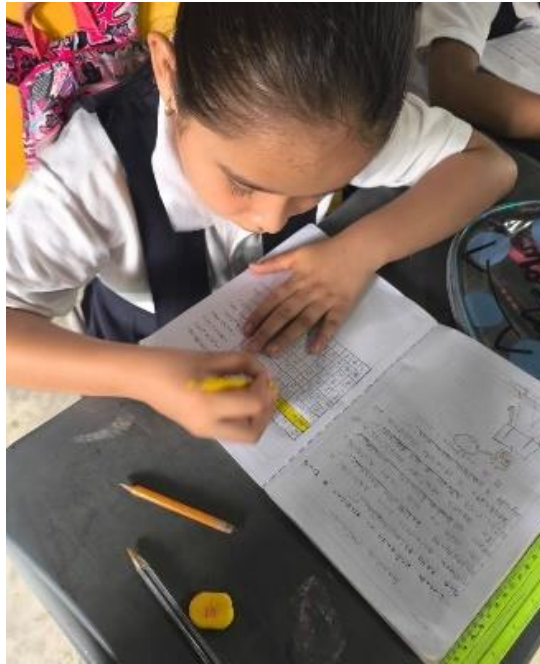
"Acá se ve muy bonito el cielo el atardecer o el amanecer se refleja en el agua es como si brillara yo recuerdo cuando nos sentamos en el borde de las canoas con mi abuelo él me decía que yo era muy pequeño y era piquiñudo por andar de travieso casi me caigo, él se sentaba a esperar que cayera la noche o a esperar por la mañana a que pasara la lechera a recoger la cantina" (comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"Mi papá le organizó a mi hermana mayor una casa en la isla ahí ella vive con un muchacho ella está estudiando y cuando puede sale a Florencia a comprar lo que necesita, la vida al lado del río es muy bonita Yo le digo a mi papá que también cuando sea grande yo quiero una casa así, que él me la construya para yo vivir" (comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

Siguiendo esta propuesta en la acción 2.2 se titula "Construimos colaborativamente".

Identificamos las soluciones a los problemas desde la elaboración de sopa de letras de manera colaborativa para el desarrollo de competencias personales y sociales.

Fotografía 6 Construimos colaborativamente



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora

En la fase de exploración del conocimiento: Se dialogó en torno a una lluvia de ideas relacionadas con el conflicto desde preguntas provocadoras tales como: ¿Qué pasa cuando dos personas discuten? ¿Por qué las personas piensan diferente?

En la fase de presentación del conocimiento: En este espacio se realizó la explicación de palabras clave para comprender los conflictos o los problemas que se encuentran en la vida diaria, aquí se encuentran: Valores, Reconocimiento, paz, dialogo, comunicación, personas, emociones, empatía, respiración...

En la fase de construcción de conocimiento se planearon actividades grupales cortas que permitieran la comprensión de cada una de las palabras tales como juegos de palabras e identificación de los roles que cumple cada uno de ellos en su entorno como:

“Soy el hijo de Maria y soy respetuoso por que entiendo que todos pensamos diferente”

De esta manera se les propusieron diferentes frases para completar con las palabras inicialmente dialogadas

Por ejemplo: Cuando estoy enojado debo _____ para poderme comunicar de manera efectiva con las personas que están a mi alrededor, todas merecen _____.

De esta manera se fortalecían habilidades de lectura, escritura y expresión oral.

Luego se les propuso realizar una sopa de letras con las palabras como adaptación a la búsqueda del tesoro que se tenía planteada, pero por temas de lluvias fuertes no se pudo realizar, la cual consistía en encontrar los sobres repartidos por la cancha, armar las palabras y crear una frase con ella en colaboración del grupo pero se les oriento una adaptación a la actividad la cual consistía en encontrar los sobres en el salón y realizar una la sopa de letras con las palabras encontradas, esta sopa se intercambiaba con los compañeros para solucionarla.

En la fase de evaluación del conocimiento: se evidencio el desarrollo de habilidades para el autoconocimiento, la autoconciencia, la motivación, la autonomía y la autoestima permitiendo convivir y relacionarse de manera adecuada con sus pares desde la empatía, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos estos desarrollados de manera intencionada basándonos en la convivencia y la construcción de un entorno seguro.

Los estudiantes participaron de manera activa reflexionaron en torno a la convivencia y se creó un ambiente de aprendizaje lúdico posibilitando las emociones y así un aprendizaje mediado por el juego.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

“Un día sin conflicto para mí sería jugar fútbol con mis amigos, abrazar a mi familia, comer algo rico y recochar.” (comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

"Cuando estábamos buscando las palabras en la sopa de letras me confundí mucho hay compañeros que no escriben bien Y aunque no les entendía les pedí ayuda para que me explicaron al final alguno me ayudó y pude entender que entre todos podemos aprender"(comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

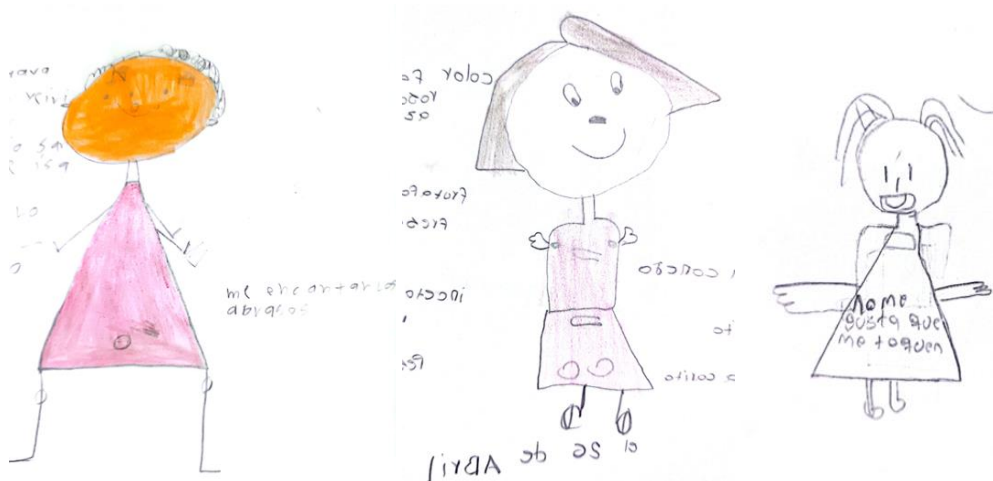
"Un día sin conflicto sería poder estudiar tranquilo estar en la escuela bajar un mango y podérmelo comer sin que me regañen que me expliquen Cómo puedo terminar la tarea y luego salir a jugar fútbol en la cancha" (comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

" Hoy aprendí que debo respirar porque mi cerebro se pone en modo alerta y debo enseñarlo a que se tranquilice para poder escoger las palabras más respetuosas para los demás"(comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

"La palabra que más me gustó fue diálogo porque es algo que hacemos mucho, desde nuestros juegos y todo lo que compartimos, si no tuviéramos que dialogar no podríamos compartir nada" (comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

Siguiendo esta propuesta en la acción 2.3 se titula "Vínculos inter e intrapersonal" Definir el conflicto mediante un espacio de dialogo con los estudiantes para reconocerlos en la vida cotidiana. En la fotografía se muestran algunos ejemplos de las corpografías realizadas por los estudiantes con mensajes interesantes sobre lo que les gusta y lo que no.

Fotografía 7 Corpografías de las niñas y niños



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora.

En la fase de exploración del conocimiento: Nos observamos en un espejo pequeño que traíamos y mientras la persona se miraba en el espejo los demás le decíamos cosas que veíamos en él o ella de manera positiva y en un momento de silencio se les pregunto que conflictos tenían con ellos mismos y con los demás

En la fase de presentación del conocimiento: Se habló desde el otro y se les explicaron los conceptos de Interpersonal e intrapersonal, en este punto establecimos la lectura del concepto y lo copiaron en el cuaderno.

En la fase de construcción de conocimiento: Se realizó la construcción de una corpografía, las instrucciones se encontraban adaptadas a cada grado teniendo en cuenta los estudiantes de tercero, cuarto y quinto, en este espacio se dialogó y se creó historias sobre cómo nos relacionamos con los demás y la importancia de entender el ámbito intra e interpersonal, escuchándose a sí mismo y a los demás fortaleciendo desde las infancias la construcción de un tejido social fuerte, que permiten construir un escenario de paz y reconciliación donde los estudiantes se reconocen a sí

mismos conviven con otros y se proyectan a ser ciudadanos que aporten al bienestar de su propio territorio.

En la fase de evaluación del conocimiento se encontró: En este espacio se procuró dar paso a la autoconciencia y las emociones de sí mismos y de los demás, así como a la importancia de escucharnos, desde la socialización en una mini galería donde cada uno explica quien es, como espera ser tratado, que no le gusta para comprender la presencia de todos en el aula.

Los estudiantes: Al estar en un mismo espacio querían hablar al tiempo y contar sus historias tratando de buscar protagonismo con cómo se relacionaban con los demás, se establecieron límites y se encontró que en estos grados hay molestia por relacionarse a través de apodos.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

"Cuando me miré en el espejo me di cuenta de que hay cosas que no me gustan de mí por ejemplo cuando me dicen que tengo los cachetes grandes y aunque yo sé que es así no me gusta que los agarren porque me incomoda" (comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

"Yo me di cuenta que los conflictos no solo es cuando me peleo con mi compañero o cuando alguien hace algo que no me gusta también entendí que cuando quiero pelear o decir algo es porque hay una emoción que me enseña que alguien está pasando los límites y me está diciendo que debo entender" (comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

"Cuando hice la figura del cuerpo uy que los lugares que no me gusta que me toquen porque me incomodan o me han enseñado que son lugares privados también dibujé una

mariposa porque me gustan mucho y me hace feliz verlas libres" (comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

" A mí me gusta mucho molestar a mis compañeros, simplemente un día me despierto con ganas de decirles cosas o me aburro y encuentro la forma de jugar y molestarlos, pero hoy me di cuenta de que a muchos no les gusta las cosas que yo hago que poco a poco debo ir mejorando para estar bien con ellos y que me dejen jugar"(comunicación personal, estudiante 7, octubre-noviembre, 2024).

Siguiendo esta propuesta en la acción 2.4 se titula "Vínculos en mi contexto". Estas se plantearon para reconocer los tipos de conflicto mediante el uso de organizadores gráficos y para manejar adecuadamente las situaciones que se puedan presentar en los diferentes contextos. En la fotografía se muestra a las estudiantes realizando el dibujo de su corpografía.

Fotografía 8 Creando su corpografía



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora.

En la fase de exploración del conocimiento se les presento un cuento el cual presentaba internamente los diferentes conflictos que se podían encontrar en la vida diaria, luego se les preguntaba: ¿Qué le pasaba a la protagonista? ¿Dónde estaba? ¿Quién la ayudó? ¿De qué manera logro salir del problema que tenía? ¿Qué problemas tenía? ¿Qué harían ellos en su lugar? ¿A quién le pedirían ayuda?

En la fase de presentación del conocimiento: En este espacio se les compartió una infografía en el tablero la cual explicaba los diferentes conflictos.

En la fase de construcción de conocimiento se contó con buena señal de internet así que se les compartió la idea de realizar diferentes organizadores gráficos entre ellos: mapa conceptual, mapa mental, organizador araña y organizador de espina de pescado y desde el uso del computador y el teléfono para 7 estudiantes aquí podrían buscar en la web significados que les ayuden a complementar el organizador gráfico, este lo realizaron en parejas y establecieron entre ellos un espacio de tiempo para compartir el teléfono manejando los desacuerdos en diferentes situaciones, fortaleciendo su memoria y permitiendo estructurar las ideas y clasificar la información para establecer en el organizador gráfico.

En la fase de evaluación del conocimiento se utilizaron los organizadores gráficos, los cuales fueron presentados de manera verbal por grupos y explicando cada uno de los conflictos escogidos permitiendo así analizar y reflexionar los tipos de conflicto que se presentan en la sociedad

Los estudiantes visualizaron los diferentes modelos de organizadores gráficos que se les presentó, esta actividad fue guiada y presentada por grupos donde había trabajo intergeneracional, hubo entusiasmo para dibujar y organizar las ideas, este espacio nos permitió una reflexión más profunda y crítica sobre los conflictos y la diferencia de acuerdo con cada uno de los grados con complejidad, pero a nivel estratégico para que en el diálogo general se pudiera comprender el tema.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

"Me di cuenta de que hay diferentes formas para organizar la información, me gustó porque yo solo conocía el mapa conceptual y me pareció chistoso y interesante que hubiera organizadores gráficos en forma de pescado o de araña"(Comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"Tuvimos la oportunidad de utilizar el teléfono y el computador y para buscar la información al principio fue difícil porque no queríamos soltarlo luego nos tratamos de turnar para compartirlo y así poder buscar todos y complementar la información del organizador gráfico" (Comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"Logré identificar muchos conflictos que pasan en mi casa o en la escuela o en mi comunidad y me di cuenta de que muchos de ellos se pueden solucionar tratando de dialogar y estableciendo acuerdos, así como hicimos con el teléfono o con el computador, partiendo no los tiempos y respetando unos a otros"(Comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

Los estudiantes resolvieron de manera pacífica las situaciones complejas, promoviendo una convivencia sana en contextos sin desconocer la realidad y articulándolo de manera intencionada con su vida cotidiana así construimos una cultura de paz en la escuela en articulación con el centro de interés.

Acompañamiento al centro de interés "Sonidos para la construcción de paz" en articulación con el formador.

Durante el acompañamiento que se tuvo con el formador en el centro de interés se realizó una reflexión pedagógica de acuerdo con las estrategias que permitieron la evaluación de las acciones

realizadas en este tiempo, el formador menciona la importancia de buscar los recursos y los materiales para posibilitar el diseño y la construcción de la canción en Agua Blanca se construye la paz, canción realizada por el formador y construida para mejorar la articulación y la participación de los estudiantes en el coro.

En articulación con el formador se habló sobre la importancia de practicar con los estudiantes en los espacios correspondientes para la preparación de la canción, de igual manera fue significar el territorio como un espacio de paz, vinculándolo a un espacio de transformación encuentro escucha en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales comunicativas y el trabajo en equipo.

Un relato encontrado en esta conversación que fue relevante y queremos compartir es el siguiente:

“Ya hace un tiempo que llegué a la institución y me di cuenta que no teníamos las herramientas y ni los instrumentos para poder comenzar por la vinculación del programa, solamente mandaron al formador ósea a mí pero no mandaron los instrumentos, el ideal es vincularme con sabedores o con la comunidad para enseñarle a los estudiantes a utilizar los instrumentos, realizar la banda con poner canciones y me sorprendió también que pese a que no teníamos los instrumentos los estudiantes mostraron pues creatividad para adaptarse a las herramientas que teníamos en este caso habían chicos que tenían muy buena memoria y que querían cantar.

Aquí se desarrolló la canción Agua blanca y los estudiantes de sexto a noveno participaron en este centro de interés, aquí fue importante organizar con ellos un baile el cual se llama la danza del garabato, el cual fue presentado el día de la clausura, también se llevó un video para compartirlo en el centro de interés a nivel municipal y departamental con los enlaces territoriales y en la presentación del trabajo realizado, es importante comprender que la música es una herramienta

poderosa que tenemos para compartir y crear cultura y sobre todo fortalecer la comunidad para establecer vínculos de paz y construir con ellos un futuro mejor.

Tercer momento: Construcción de paz.

Siguiendo esta propuesta en la acción 3.1 se titula “Vínculos de paz” dialogamos con los estudiantes sobre el concepto de paz mediante canciones y conversaciones para fomentar la reflexión y apropiación de este concepto.

En la siguiente fotografía se muestra a los estudiantes en el aula rural, realizando el gesto de la paz y mostrando la canción y lo que representa la paz para cada uno, en el fondo el mural realizado por todos los estudiantes con marcadores de colores.

Fotografía 9 Cantando la paz



Nota: Acervo fotográfico de la investigadora.

En la fase de exploración del conocimiento, se buscó con herramientas de Inteligencia artificial guiada por el formador la canción de sonidos para la construcción de paz y dialogamos en torno a como habitamos el territorio la cual dice así:

“En un mundo de colores
juntos vamos a brillar
con amor y respeto podemos cambiar
manos unidas por la paz el futuro es nuestro hogar
cantemos cantemos todos juntos
vamos a soñar”

“Paz en el aire amor en el corazón
Unidos por la esperanza
es nuestra misión dejemos atrás el rencor
ahora hacemos la verdad
con cada paso que damos creamos unidad.”

En la fase de presentación del conocimiento se hablo sobre el concepto de Paz desde el centro de interes y la importancia de reconocerlo en el territorio.

En la fase de construcción de conocimiento se reflexionó sobre la paz y la importancia de reconocerla en un territorio como lo es la escuela, se reconoció la importancia de expresarla a

través de la música, se realizó la interpretación de la canción para la paz y se conversó en torno a cada uno de los elementos que traía esta canción

En la fase de evaluación del conocimiento se trabajó de manera cooperativa con el formador se desarrolló la canción en los momentos dados, practicándola y entendiendo el sentido detrás de cada palabra para la presentación el día de la clausura.

Los estudiantes se encontraban motivados para cantar juntos y participar activamente en la organización gestos y movimientos que iban a ser utilizados para la presentación, esta canción fue utilizada para presentar el día de la clausura, los estudiantes apropiaron de manera clara el concepto de paz y en un espacio de reflexión nos dimos tiempo para comprender y profundizar en torno a las ideas generales de porque los niños deben hablar de paz.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

"Yo tengo una memoria a mí me parece fácil aprenderme las cosas yo le ayudé a mis compañeros a que se la aprendieran y la practicábamos cada vez que podíamos para cuando llegáramos a la clase poderla cantar sin problema"(Comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"Me gusta mucho el tema de la paz porque me permite entender lo que hablan en las noticias y darme cuenta de que puedo apoyar y aunque siendo un niño también tengo la oportunidad de hablar sobre la paz dejando pues atrás el rencor y tratando de tener un mundo mejor"(Comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"La paz no es solo quererla también es hacer varias cosas para que esta se construya poco a poco yo le canté la canción a mi mamá y ella me dijo que esas canciones están muy bonitas

y que se la puedo enseñar a mi hermanito pequeño"(Comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

"La parte que más me gustó cuando ya llegó el formador y nos escuchó cantarla él nos grabó un video y nos dejó que cantáramos la canción con toda la emoción y la felicidad, me gustó porque le agregamos cosas y gestos que nos ayudaba a aprenderla más rápido y así practicarla para la clausura"(Comunicación personal, estudiante 5, octubre-noviembre, 2024).

Siguiendo esta propuesta en la acción 3.2 se titula "Formación integral" el objetivo era: promover el bienestar integral de los estudiantes mediante la práctica de yoga guiado para autorregulación emocional y la construcción de vínculos de paz.

Fotografía 10 Estudiantes realizando el ejercicio de yoga guiado



Nota: Acervo de la investigadora.

En la fase de exploración del conocimiento se Invito a los estudiantes a construir un espacio de tranquilidad, para lo cual establecieron unas reglas, se trajeron las colchonetas y se colocaron los conos para evitar que los demás grupos interrumpieran, se abrió un espacio para compartir agua y disponernos a estar en paz.

En la fase de presentación del conocimiento se les explico a los estudiantes lo que se iba realizar, se les anticipo los tres momentos los cuales eran:

- La Preparación, en la cual se dispone el espacio y se prepara al cuerpo para comenzar.
- Las Posturas: Se les explica las 4 posturas a trabajar: Flor de loto, árbol, cobra y saludo al sol
- La Respiración: Se les invita a colocarse en una postura cómoda con los ojos cerrados o tapados y realizar ejercicio de respiración guiada y aprender a escuchar lo que tenemos alrededor desde los árboles, los pájaros y el silencio.
- El Cierre: Recogemos los momentos más relevantes, la forma como el cuerpo se sintió, los elementos a destacar del ejercicio y lo más difícil.

En la fase de construcción de conocimiento se dialogó sobre el bienestar integral y la autorregulación emocional en articulación con los conocimientos que traía la educadora especial en formación, en relación con el yoga los ejercicios de respiración y las actividades psicofísicas se realizó un espacio de relajación y de práctica guiada de yoga con posturas básicas para establecer la conciencia del cuerpo y esta como camino para la transformación a nivel social, los estudiantes se mostraron atentos a resolver las dudas que tenían respecto al yoga y a buscar este momento de calma, no solo como el ejercicio de la respiración sino como la posibilidad de habitar la escuela desde el silencio y escuchando los sonidos que acompañan la escuela

En la fase de evaluación del conocimiento se pudo evidenciar que desde la implementación del yoga se fortalecieron habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos un cambio positivo en los estudiantes respecto a la participación el respeto de los turnos y el reconocimiento de las diferentes perspectivas.

Los estudiantes se mostraron atentos y abiertos a seguir las instrucciones, presentaban curiosidad y asombro al comprender la importancia de escuchar el cuerpo y sentirse parte de un

espacio, un reto importante fue mantener en silencio a los estudiantes ya que deseaban hablar sobre lo que escuchaban sentían y lograr establecer los tiempos para la participación de todos.

De acuerdo con la experiencia, es importante reconocer los siguientes relatos como expresión de la experiencia vivida.

“Para mí estar en paz es cuando estoy con Lucas, cuando me río y también corremos juntos.”

(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024).

"Cuando se ve los ojos y sentí el viento en la cara y escuché los pajaritos cantar me di cuenta no afortunada que soy de estar en un lugar como este con tanta diversidad"

(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024).

" Yo no sabía que podía estar tan quieto casi siempre me cuesta no hablar, trato de estar pendiente de que los demás hayan cerrado los ojos y hubieran hecho caso, no me gusta quedarme quieto, es difícil, pero hice mi mayor esfuerzo"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024).

" Realizar las diferentes posturas y me hacían reír porque me di cuenta lo tiezo que estoy, me gusta porque como decía la profesora me hago consciente de mi cuerpo, de lo que es capaz de hacer y hasta dónde puedes llegar"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024).

" Y a mi parte favorita de la actividad fue cuando estábamos todos callados no se escuchaba sino los árboles el movimiento de las hojas del cantar de los pajaritos y cuando abrí los ojos ver el cielo azul y encontrar las formas en el cielo me hizo sentir tranquilidad"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024)

" Saber que mi vereda sufrió tanto por la guerra y en ese momento estar tan tranquilos me hace sentir muy feliz porque me doy cuenta de que el tiempo pasa y ahorita nosotros somos

niños pero después vamos a crecer y seremos los adultos que viven en esta vereda"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024).

Siguiendo esta propuesta en la acción 3.3 se titula "Mi Centro Educativo Territorio de paz", el objetivo fue fomentar la Cultura de la paz mediante la elaboración de un mándala natural en el centro de la institución para reforzar valores de paz a través de la expresión artística

En la fase de exploración del conocimiento, se invitó a los estudiantes a recorrer la institución, analizar cada elemento que tiene este lugar, los momentos que han compartido, los recuerdos que tienen, se escuchan las historias de cada uno.

En la fase de presentación del conocimiento, se partió del principio de que los mándalas favorecen la autorregulación y generan un punto de encuentro donde los estudiantes de manera colectiva construyen y dan sentido a diferentes perspectivas tratando de dar significado a elementos que trascienden lo físico, dejando construcciones y forjando relaciones colaborativas simbolizando un compromiso colectivo y dialogando en torno a un espacio compartido como lo es la escuela, cada uno aporta desde su subjetividad reconociéndose como sujetos activos y encontrando la importancia de estar en la escuela

En la fase de construcción de conocimiento: Se les explico lo que significa un mándala y se les presento la idea a realizar en el centro del patio del centro educativo, como apropiación de un espacio vacío que queremos darle significado.

En la fase de evaluación del conocimiento se les presentó el siguiente ejemplo: "Cada uno de ustedes trae una piedra, una hoja, una flor o algo que representa lo que ustedes quieren traer a él mándala, si alguno de ustedes no estuviera en este momento el mándala no quedaría igual, otra persona hubiera pensado en traer algo diferente, pero cada uno de ustedes hizo una elección y eso hace único lo que estamos creando, así como cada uno de ustedes"

En la figura se muestra la elaboración de un mándala como una práctica simbólica.

Fotografía 11 Construcción del mandala



Nota: Acervo fotográfico de la autora.

Algunos relatos encontrados en esta conversación que fueron relevantes y queremos compartir son los siguientes:

"Yo traje unas piedras que habíamos traído del caño la vez pasada cuando estuvimos organizando la grava para la entrada del colegio, para mí esta tiene un significado importante porque en el caño soy muy feliz"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024)

Yo traje algodón que encontramos en el patio del Centro Educativo ya que lo habían cortado y se estaba perdiendo le terminé de dar un poco de color y una textura muy agradable a el mandala, siendo ese algodón como el calor que nos une como comunidad"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024)

"Yo puse piedritas chiquitas que se ven poco a poco las fui trayendo en mi uniforme y entendí que por pequeño que sea las acciones que hagamos tienen un impacto y que si yo no hubiera estado en ese lugar no hubiera traído las piedras y el mándala hubiera quedado

totalmente diferente, yo ayude a colocar el nombre del centro educativo, de la vereda y del programa"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024)

"Yo quise poner flores que habíamos cortado la semana pasada y ya se estaban marchitando porque me hace pensar que hay flores bonitas cuando están vivas, pero también después de que las flores se mueren también se pueden hacer cosas bonitas con ellas y eso pasa con las personas y las recordamos desde el amor"(Comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024)

Para concluir esta propuesta no solo se tuvo en cuenta el desarrollo intelectual de cada uno de los estudiantes sino también el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, por lo tanto en estas últimas sesiones se tuvo en cuenta la práctica de yoga guiada como una estrategia pedagógica para fortalecer la autorregulación emocional y la construcción de vínculos de paz permitiendo así concentrarse disminuir la ansiedad y responder de manera más consciente a los problemas o conflictos que se puedan dar en las diferentes situaciones, fortaleciendo procesos como la participación activa el respeto de los turnos la valoración de diferentes perspectivas no solo el que son sino el que sienten y cómo a través de estos sentimientos o emociones pueden convivir de manera pacífica en un contexto escolar así mismo el cuidado de sí mismos y de los demás.

Reunión con el tutor para socialización de informes

En esta reunión se tuvo en cuenta cuáles fueron las actividades que realizaron los practicantes en relación con el contexto, se analizó desde el contacto que se tuvo con el tutor y el directivo docente del Centro Educativo asignado antes durante y después de la llegada al territorio, la participación en las reuniones con los tutores y la planeación y articulación de las actividades en el establecimiento educativo, las acciones que se realizaron con el tutor y el docente de aula de acuerdo a la identificación de las actividades o estrategias que permiten la implementación de la

formación integral el proceso que se tuvo desde la formación y acompañamiento situado en el Centro Educativo y en los centros de interés de acuerdo con las orientaciones dadas.

También se evaluó el apoyo hacia el tutor en el desarrollo del taller sobre formación integral y educación CRESE con la comunidad educativa, la planeación y desarrollo de actividades pedagógicas que promueve la lectura del contexto la identificación de los centros de interés y la implementación de la educación CRESE, de esta manera realizar el correcto diligenciamiento de los formatos o instrumentos que hacen parte de la práctica y apoyar al tutor en el diligenciamiento de los instrumentos que hacen parte de la implementación de la formación integral.

En esta línea los encuentros con el de tutor y la reflexión en los procesos adelantados durante el momento uno y momento dos estos relacionados a acompañar a los procesos organizados por el equipo dinamizador en la comunidad educativa teniendo en cuenta el plan de formación integral el acompañamiento a los docentes de aula en las actividades pedagógicas y las propuestas en articulaciones pedagógicas y comunitarias de acuerdo con el perfil profesional desde proyectos transversales y acompañamiento en el aula para la gestión y movilización de los centros de interés y educación CRESE.

También la participación en las reuniones con los directivos docentes o comunidad educativa con aras de socializar los avances en el acompañamiento en el marco de la formación integral de igual manera y la participación de los espacios de reflexión pedagógica que se puedan generar con el tutor y la comunidad educativa en el Centro Educativo, la evaluación y cumplimiento con los informes pedagógicos correspondientes a cada uno de los momentos y la entrega a la Universidad del informe Pedagógico.

Análisis de resultados de la propuesta

Desde el análisis de los resultados de esta propuesta se pudo evidenciar que se tuvo en cuenta los procesos pedagógicos y situados por parte de los estudiantes, se identificó las habilidades de los estudiantes y mediante las actividades desarrolladas como la construcción de la canoa, en los ejercicios de yoga, el mándala, los organizadores gráficos, la recolección de narrativas y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en pro de construir una cultura de paz desde el territorio.

Permitió vincular la pedagogía de la experiencia y la educación emocional, construyendo así en los estudiantes un aprendizaje cooperativo y el desarrollo de un pensamiento reflexivo en torno a las experiencias vividas.

En coherencia con el programa PTAFI y el Eje CRESE se tuvo en cuenta el aprendizaje del reconocimiento del territorio y la cultura de paz articulando de manera general los saberes disciplinares de las áreas las experiencias y los saberes comunitarios donde la educadora especial información tomó un rol mediador y permitió la autonomía por parte de los estudiantes.

Esta propuesta fue dividida en tres momentos los cuales permitieron la exploración presentación construcción y evaluación del conocimiento garantizando así la secuencia pedagógica clara y el uso de estrategias disponibles en el contexto rural, estableciendo flexibilidad ante los factores externos tales como la conectividad o el clima y promoviendo el trabajo intergeneracional y la colaboración entre los estudiantes de diferentes grados desarrollando así el respeto por los tiempos y la corresponsabilidad en el aprendizaje.

El desarrollo de esta propuesta se alineó con los principios del PTAFI ya que permitió la creación de ambientes de aprendizaje seguros donde los estudiantes participaban y esos tomaban un rol activo y el maestro tomaba un rol de acompañante en el proceso.

En esta propuesta se tuvo en cuenta la formación integral donde se trabajó lo cognitivo lo ético lo corporal lo socioemocional y los ejercicios de reflexión en torno a las experiencias vividas, contadas y construidas.

De esta manera la propuesta no solo responde al lineamiento dado por el programa, sino que permite articular la metodología y el uso de herramientas significativas para el aprendizaje de los estudiantes contribuyendo así a la formación integral.

Revisión e impacto de los centros de interés y reunión de socialización

En este espacio se tuvo en cuenta la forma como fueron concebidos los centros de interés para el Ministerio de Educación, desde esta postura se analizó el impacto que tuvieron los dos centros de interés en el centro educativo.

El Centro de Interés “Sonidos para la construcción de territorios de paz” liderado por la Educadora especial en formación fue analizado de la siguiente manera:

Se tuvo en cuenta que los espacios del centro de interés permiten la exploración y la lúdica trabajarán de manera interdisciplinar y transversal desde la integración natural del conocimiento mediante los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Se invitó a construir un espacio de aprendizaje enriquecido y fortalezca las áreas del saber y del ser, además permitió el fomento el compromiso personal y mejora de la convivencia en la comunidad.

Promovió la práctica de capacidades ciudadanas y mediante el diálogo la escucha Y la acogida estableció redes de afecto.

Permitió integrar lenguajes disciplinares y propició la educación CRESE.

Permitió generar vínculos de solidaridad confianza equidad y fraternidad mediante la toma de decisiones y la integración de experiencias cercanas a la realidad del contexto propiciando así el trabajo en equipo entre estudiantes maestros y tutores.

Potenció la actitud investigativa de los niños niñas y adolescentes como una oportunidad para articular su conocimiento con las experiencias de la vida diaria.

Es de anotar que el centro de interés cumplió con las recomendaciones para su implementación:

A nivel pedagógico:

Se plantearon objetivos formativos especificando habilidades y actitudes en los NNJA.

Se integró el eje crece desde los procesos de lectura escritura y oralidad.

Permitió establecer una propuesta pedagógica interdisciplinar centrada en el contexto también involucró los actores de la comunidad educativa mediante la presencia de relatos y actividades propuestas relación al centro de interés o desde la presencia en el centro educativo.

A nivel operativo:

Identifico los tiempos para llevarse a cabo y organizó de manera estratégica los contenidos a presentar.

Reconoció el contexto las necesidades y las potencialidades que tenían los diferentes actores para establecer estrategias pedagógicas a fortalecer en el centro educativo.

Aunque no se realizó dentro de la implementación de la JEC jornada escolar complementaria se establecieron unos horarios para su cumplimiento.

A nivel de evaluación y seguimiento:

Se reconocieron los aspectos centrales y se cumplió con los objetivos del MEN en los tiempos establecidos.

Se incorporó una valoración a nivel formativo y se motivó a la reflexión sobre el desarrollo de acciones y decisiones en torno a su comunidad.

Entregó de manera puntual los informes solicitados por el programa.

Contó con una estrategia de registro de prácticas y experiencias significativas mediante un diario de campo y la toma de fotografías y evidencias.

Actividades de cierre con el CE tutor y practicantes

En este espacio realizamos el cierre del encuentro con los maestros, director y tutor, establecimos diálogos en torno a lo que se vivió en cada uno de los momentos de la propuesta, la forma como se vincularon los espacios y el impacto del centro de interés, como educadora especial en formación extendimos unas palabras de agradecimiento al Centro Educativo:

Querido Centro Educativo Granarío.

Desde lo más profundo de nuestros corazones, queremos agradecerles por abrirnos las puertas de este centro educativo su espacio, su mundo, llegamos con la intención de ser voluntarios, de aprender, de apoyar y de aportar desde lo que sabemos, pero lo que nos llevamos supera por mucho nuestras expectativas.

Nos hicieron sentir en familia, como si siempre hubiéramos pertenecido a este lugar, las risas, los juegos en las noches, las palabras de aliento, las chanzas, el apoyo recibido, los tintos, tantos desayunos juntos, las celebraciones, las diferentes integraciones dentro y fuera del centro educativo nos hace llevarnos gratos recuerdos de cada uno de ustedes.

Gracias por darnos la oportunidad de fortalecer los centros de interés de Recreación y Deportes y Sonidos para la Construcción de Paz. Su flexibilidad, paciencia y apertura no solo nos permitió desarrollar nuestra práctica pedagógica, sino también crecer como personas y como educadores.

Cada momento compartido con ustedes las risas, las enseñanzas, las charlas, incluso los retos quedarán grabado en nuestra memoria. Nos llenó de mucha gratitud su forma de recibirnos, de hacernos sentir cómodos y valiosos, y de permitirnos transformar juntos la manera de entender la educación física y la educación especial y más allá de esto ver qué el maestro debe ser completamente integral, debe aprender de todo y si no lo sabe cómo dice el profesor Raúl: "Pues se mira un tutorial y trata de hacer las cosas lo mejor posible".

Gracias por cada palabra de aliento, por cada gesto de cariño y por cada momento que nos hizo sentir en casa, les expresamos estas palabras no como un hasta luego, sino con un hasta pronto por qué el amor que quedó por este bonito centro educativo esperamos de todo corazón que trascienda espacio y tiempo y en un futuro volver a este lugar que tan feliz nos hizo durante este corto pero provechoso mes.

Nos vamos con el corazón lleno de gratitud y la esperanza de que nuestra presencia aquí les haya dejado algo bueno y así como ustedes y los estudiantes han dejado una huella imborrable en nosotros esperamos que nos recuerden como los profes que con tanto amor quisieron venir a conocer y a dejar su granito de arena en este bonito lugar.

Con todo nuestro cariño:

Voluntarios del programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral

Actividades de cierre con el tutor y practicantes en las diferentes sedes.

Sé realizó el acompañamiento al cierre y a las clausuras correspondientes en los centros educativos, de la siguiente manera:

- 25 de noviembre de 2024, en la sede Agua Blanca.
- 26 de noviembre de 2024, en la sede el Cóndor.
- 27 de noviembre de 2024, en la sede las margaritas.

- 28 de noviembre de 2024, en la sede Granarío.

En cada uno de los espacios se realizaron actividades lúdico-recreativas, presentación de coplas, historias y dramatizaciones con el ánimo de contribuir a un espacio de esparcimiento y diversión para culminar el año electivo, dicho acompañamiento se realizó de parte de todos los docentes, tutor y director en las diferentes sedes, entregando regalos y premios por la participación, de esta manera los asistentes disfrutaron de un espacio de sana recreación y de celebración por los graduados.

Salida del territorio

Se realizó la salida del territorio el día 29 de noviembre de 2024 cumpliendo con el acuerdo por parte de la Junta de Acción Comunal de la vereda, ya que el permiso lo teníamos hasta el día que los estudiantes terminaran clase, este día tomamos un Mixto desde las 7:00 de la mañana hasta las 2:00 de la tarde, desde la vereda Granarío hasta el centro de Florencia y esa tarde busque un lugar para hospedarme, en articulación con el programa una compañera me compartió el número de un familiar que vivía en Florencia y allí me quedé esa noche, al día siguiente el enlace territorial realizó la gestión para poder viajar el 30 de noviembre a las 11 de la mañana.

Reunión de aprendizajes alcanzados cierre del espacio:

El día 10 de diciembre de 2024 se realizó la reunión de aprendizajes por parte del MEN en este espacio se dialogó en torno a las acciones realizadas en relación con el listado y la postulación a las Universidades y Escuelas Normales Superiores la organización y la llegada a los establecimientos educativos las perspectivas que tenían frente al desplazamiento y la validación en torno a la presencia en los establecimientos educativos las fortalezas encontradas en los centros educativos en torno a los centros de interés y las particularidades que tenía cada uno de los informes de parte de los representantes de cada una de las cinco zonas determinadas por el MEN.

Socialización y encuentro movilidad UPN 4 de noviembre

El jueves 2 de octubre de 2025 me reuní la docente Deisy Barrera para compartirla a las personas que hacen parte de la movilidad estudiantil una serie de preguntas que considera importante realizar para la presentación el día 4 de noviembre de 2025 en las salas del Torreón en la sede de la calle 72 de la UPN.

De acuerdo con esto se menciona la importancia de compartir la experiencia vivida dentro de la movilidad, los aspectos importantes respecto al intercambio cultural y los aspectos emocionales que conlleva la experiencia, qué aspectos a nivel pedagógico y académico fortalecieron su formación docente y como vive un educador especial un proceso como el del voluntariado.

Por lo anterior se establece la muestra de la ruta de intervención encontrada en la recuperación de la experiencia la cual se presentó desde fotografías o videos, con aras de motivar a los estudiantes de semestres iniciales a participar de este programa, los beneficios y los retos encontrados.

Reflexiones de fondo

El cuarto momento de la sistematización se corresponde con lo que Jara (2018) denomina reflexiones de fondo, *estas* constituyen el momento más profundo de la sistematización, pues permiten ir más allá de la descripción de lo vivido para adentrarse en la comprensión crítica de las condiciones que posibilitaron la experiencia, los factores que la tensionaron y los aprendizajes que emergen al poner en diálogo la práctica con los referentes teóricos. Este ejercicio implica reconocer los sentidos que se construyen desde el territorio, las voces de los sujetos que participaron, las mediaciones institucionales, las contradicciones propias de la acción educativa y las apuestas que se gestan en la formación de una educadora especial comprometida con la transformación social y la justicia educativa. A continuación presento los ejes de análisis de la experiencia vivida retomo puntos críticos e interrogantes construidos en la reconstrucción de la experiencia para profundizar en aspectos del contexto y condiciones que los posibilitaron, analizo algunas tensiones tales como: La presencia de la institucionalidad desde las políticas del MEN y las instrucciones dadas respecto al uso de las expectativas del programa y la realidad en torno a las prácticas realizadas, reconocer la atención entre lo urbano y lo rural reconociendo las particularidades de cada una y estableciendo un análisis de por qué pasó lo que pasó en el territorio, la tensión entre el conocimiento académico y los saberes locales encontrados en el territorio teniendo los saberes de los campesinos las familias y las ideas de los mismos estudiantes, la atención entre las condiciones en las cuales trabaja un maestro rural y el compromiso que tiene con la comunidad, la atención entre la individualidad y el aula multigrado donde reconocemos la diversidad y la autonomía en pro del aprendizaje de los estudiantes y finalmente la tensión de ser educadora especial hablando de paz en un territorio post conflicto, así mismo contrasto la experiencia con otras vividas en mi formación como educadora especial y retomo algunos elementos teóricos de dicha formación para formular nuevas inquietudes y contrastar ideas.

La institucionalidad y las políticas del MEN: entre la norma y la realidad del territorio

Uno de los primeros aspectos que emergió como punto crítico en la reconstrucción de la experiencia fue la tensión entre las orientaciones institucionales y las realidades locales de la práctica pedagógica. Las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las guías operativas de los programas de licenciatura trazan un horizonte normativo que busca garantizar la calidad y coherencia de la formación docente. Sin embargo, en el ejercicio cotidiano, estas directrices se enfrentan a escenarios profundamente diversos, donde las condiciones materiales, sociales y culturales desbordan las previsiones institucionales.

Durante la práctica, las expectativas institucionales en torno al uso de los planes de aula, la planeación acorde con los estándares básicos del aprendizaje y la aplicación de estrategias inclusivas contrastaron con las necesidades reales del contexto rural en el que se desarrolló parte de la experiencia. Las estrategias que desde el programa se proponen para la atención a la diversidad basadas en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación no siempre encontraban soporte en una infraestructura o en un equipo interdisciplinar que facilitara su implementación. En los territorios rurales, los maestros deben asumir múltiples funciones: son docentes, orientadores, mediadores comunitarios y en muchos casos, el único referente institucional del Estado (MEN, 2017).

Esta situación invita a pensar críticamente en la relación entre las políticas educativas centralizadas y las realidades locales descentralizadas, en tanto el MEN promueve una educación inclusiva basada en estándares y modelos pedagógicos definidos, los territorios reclaman una educación situada, que dialogue con sus prácticas culturales y con las condiciones de sus estudiantes. Aquí emerge una pregunta central: ¿cómo lograr que las políticas de inclusión no se conviertan en marcos rígidos que homogenizan la práctica, sino en horizontes flexibles que reconozcan la riqueza de la diversidad territorial?

Desde la perspectiva de la formación docente, este análisis permitió reconocer que el rol de la educadora especial debe ir más allá del cumplimiento de los lineamientos institucionales. Se trata de una licenciada que interpreta críticamente las políticas, las adapta al contexto y construye con la comunidad respuestas educativas pertinentes. En palabras de Jara (2018), “sistematizar es aprender de la práctica para transformarla” (p. 94); de igual forma, la práctica docente se convierte en un espacio de reinterpretación de las políticas a la luz de la realidad.

La tensión entre lo urbano y lo rural: diversidad territorial y condiciones de posibilidad

Otro de los ejes de reflexión se encuentra en la tensión entre lo urbano y lo rural, un tema que atraviesa de manera profunda la formación docente en Colombia. Mi experiencia de práctica se desarrolló en contextos distintos, en escenarios urbanos donde los recursos pedagógicos, la conectividad y el acceso a materiales eran amplios, mientras que la experiencia del PTAFI 3.0 me llevo a un escenario rural, caracterizado por la escasez de recursos, la distancia geográfica y la fuerte presencia de saberes comunitarios.

Esta comparación permitió evidenciar cómo las políticas y metodologías diseñadas en entornos urbanos se aplican muchas veces de manera acrítica en contextos rurales, desconociendo sus particularidades. En el ámbito urbano, las escuelas suelen estar atravesadas por una lógica de productividad y resultados, donde la inclusión se mide en términos de adaptaciones curriculares y desempeño académico. En contraste, en el contexto rural, la inclusión tiene un carácter más comunitario y relacional: se construye desde la participación de las familias, el reconocimiento de las historias locales y la búsqueda de la cohesión social (Martínez Boom, 2019).

La pregunta que emergió en este punto fue ¿qué significa realmente hablar de inclusión cuando las condiciones estructurales a nivel económico, geográfico y cultural son heterogéneas en el territorio nacional? Comprendí que la inclusión no puede limitarse a estrategias didácticas, sino que debe leerse como un proceso político y ético que parte del reconocimiento del otro en su contexto.

La educación rural enseña que el aprendizaje se teje entre la escuela y la comunidad y que el aula es solo una parte de un entramado más amplio de saberes, por lo tanto, el aula como ambiente de aprendizaje es dinámico, interactivo en donde los significados se deconstruyen y se les da otros sentidos de acuerdo con las experiencias vividas.

Este contraste permitió valorar la importancia de que la formación en Educación Especial incorpore de manera explícita el análisis de la ruralidad, no como un campo marginal, sino como un espacio de construcción pedagógica alternativo, debido a que las prácticas rurales revelan la necesidad de formar educadores con sensibilidad territorial, capaces de aprender de las comunidades campesinas y de reconocer en sus saberes una fuente legítima de conocimiento pedagógico (Freire, 1970).

Conocimiento académico y saberes locales: el diálogo de saberes como fundamento de la educación inclusiva

Uno de los aprendizajes más significativos de esta experiencia fue la confrontación entre el conocimiento académico aprendido en la universidad y los saberes locales encontrados en el territorio, debido a que, en los contextos rurales, la educación no se concibe como una transmisión vertical del saber, sino como una práctica situada en la vida cotidiana, donde las familias, los campesinos y los propios estudiantes son portadores de conocimientos valiosos (Cendales, 2014).

En varias ocasiones, los contenidos académicos planificados, resultan ser rígidos frente a las realidades locales, puntualmente en escenarios que están transitando de dinámicas de conflicto armado a la construcción de paz, por lo tanto, el plan de estudios se convierte en un pretexto para fortalecer las habilidades socio – emocionales, la educación para la paz, con el objetivo de generar posibilidades situadas a partir de la realidad contextual de los territorios.

En este sentido los maestros debemos hacer uso de herramientas pedagógicas y didácticas pertinentes ante las dinámicas de las aulas multigrado, los intereses de los estudiantes y las dinámicas territoriales locales; por lo tanto dentro de la experiencia la conversación con los diferentes actores de la comunidad educativa resultó vitales dando voz a los relatos orales y a los valores comunitarios, esto llevó a cuestionar la jerarquía que a menudo se establece entre el conocimiento “científico” y el saber popular.

La teoría de Freire (1970) cobra aquí plena vigencia: la educación como práctica de la libertad implica reconocer el saber del oprimido y construir conocimiento de manera dialógica. En el diálogo con la comunidad rural comprendí que el rol de la educadora especial no es “enseñar inclusión”, sino construirla colectivamente, reconociendo las voces de quienes históricamente han sido marginados de los discursos pedagógicos.

Así, el conocimiento académico se resignifica al ponerse al servicio de la realidad. La educación especial, entendida desde una perspectiva crítica, debe reconocer que la diversidad no solo está en los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas, sino también en la multiplicidad de saberes, lenguajes y modos de comprender el mundo que coexisten en el territorio (McLaren, 2005).

Relaciones, condiciones y actores que posibilitan la escuela como territorio de paz

La escuela es un espacio en el cual encontramos diferentes actores como lo son: la comunidad, las familias, los estudiantes, los docentes entre ellos se gestan relaciones diversas, a continuación, compartimos una mirada desde las condiciones a nivel social, cultural económico en las que se encuentra la escuela, entendida esta como un eje para la comunidad, el aula multigrado y sus oportunidades para la cohesión social y una mirada desde lo que significa ser maestro y ser estudiante en la escuela rural.

Condiciones geográficas, sociales, culturales y económicas en las que se encuentra la escuela

Es de anotar que en el marco de la experiencia el municipio de Milán está ubicado entre los municipios de la zona centro como lo son Montañita, Florencia de la zona Sur entre Morelia, Valparaíso y en la zona de los ríos: entre Solano y el Carmen del Chairá, en la siguiente imagen se muestra su ubicación geográfica:

Figura 5 Mapa del departamento del Caquetá con sus límites



Nota: Ardila, k, 2019

Este municipio tiene bajo su jurisdicción los siguientes centros poblados como lo son: Aguas Blancas, Aguas Negras, La Rastra, Maticurú - Granario, Remolinos de Aricuntí y San Antonio de Getucha, este hace parte de la región Amazónica tiene un clima tropical húmedo lo cual permite a las familias tener actividades agrícolas como la siembra de yuca, plátano, chontaduro, limón Tahití, piña, cacao, carambolo, marañón, caña de azúcar, coco, mango, algunas en transición para dejar el monocultivo de coca, “El monocultivo de coca desplazó cultivos alimenticios, impactando la soberanía alimentaria local. Al igual que el caucho antes de ella, la dependencia de un solo producto dejó a la población expuesta a dinámicas de mercado volátiles y bajo el poder de actores armados

ilegales” (Alianza Coca por la Paz, 2024). Otra de las actividades primarias consiste en la cría, tratamiento, reproducción y aprovechamiento carne y de leche de ganadería con vacas criollas caqueteñas o de raza Gyr, Brahman y Cebú.

Para la presente experiencia algunos de los factores geográficos, sociales, culturales y económicos del municipio son relevantes puesto que es a partir de estos que las vidas de los sujetos se desarrollan y que la escuela tiene y pone a circular sus apuestas formativas.

Ante las anteriores actividades agrícolas, como más adelante se retoma, algunos estudiantes madrugan para ordeñar, acompañan a pescar, quitar hojas de la mata de coca (Raspar), encerrar los terneros, llevar los almuerzos a la isla (Lugares formados de gran extensión en medio del río Orteguaza donde los adultos trabajan en el día) cuidado de animales, cuidado de cultivos y vigilancia de extensión de tierra.

Con una economía tan variada y teniendo trabajo para cualquier momento de día las familias se convierten en redes, por lo anterior en este municipio existen diferentes tipos de familias dentro de las que se encuentran familias nucleares donde los padres conviven con sus hijos, algunas familias monoparentales donde la madre o el padre se queda con uno de los hijos, familias extensas donde existen tíos, primos, abuelos, todos en la misma casa, parejas sin hijos y familias reconstruidas.

Es común que algunos de los roles familiares se distribuyan así: los hombres suelen encargarse de las actividades agrícolas con los hijos e hijas mayores, mientras que las mujeres y las niñas suelen ocuparse de tareas del hogar y la crianza y cuidado de los hermanos menores y la preparación de los alimentos para las personas que trabajan, los hijos menores acompañan a los mayores llevando el almuerzo o el habío (Onces, comida o bebida) para los obreros y personas que trabajan, aunque existen familias donde las mujeres trabajan en los oficios del campo y se convierten en matronas liderando grupos de trabajadores los cuales vienen acompañados de sus hijos para no dejarlos solos en casa o llegan después de la hora de salida del colegio. Lo anterior coincide con lo planteado por

autores como Manjarrez, León y Gaitán (2016) en relación con la configuración actual de las familias y la influencia de esta en los roles de género.

El clima tropical húmedo incide en la vida cotidiana, las lluvias son frecuentes, lo cual favorece a la agricultura, pero también al aumento del caudal de los ríos y de los canales de agua, lo que lleva a la formación de inundaciones lo que evidencia riesgos en el camino para los NNAJ frente a deslizamientos de tierra, ruptura de puentes y debido a este cambio a nivel natural los estudiantes deben realizar cambios en sus rutinas, adaptaciones y ejercer una relación de cuidado con los demás, por lo anterior compartimos el siguiente relato tomado de las conversaciones con los estudiantes sobre los desafíos que conlleva llegar a la escuela:

“Cuando está en invierno nosotros nos alistamos para ir a la escuela más temprano, porque por el barro nos demoramos más en caminar, las botas pesan y se ponen llenitas de greda, también encima del uniforme llevamos ropa de cambio, porque caminando se salpica la ropa, una vez me caí y llegué con el uniforme más café que verde, somos tres hermanos y nos toca estar pendientes el uno de los otros, a veces mis hermanos no les rinde caminar porque son chiquitos así que mi abuelo nos dio un caballo para que no lo turnáramos, en esos días que amanece lloviendo eso se sabe que la quebrada es traicionera, me toca mirar cómo hacemos para pasar en las ancas del caballo cuando la quebradita se sube, monto en el caballo al más chiquito, luego le lanzo el lazo y lo dejo al otro lado y me devuelvo por la otra, yo trato de acercarlos a un barranquito para poderlos subir, les doy la mano y les coloco un saco para que el sudor del caballo no les quede en la cola, yo les digo que les toca tenerse duro porque el caballo se puede asustar con el agua o si una piedra le llega a pegar en las patas, ya después dos nos vamos montados, uno en la silla y otro en ancas, ya estando montados llegamos rápido a la escuela ahí el profesor nos ayuda a desensillar el caballo mientras llega el otro, que hace maña para llegar y ahí llega a quitarse esa ropa y

dejarse el uniforme, a veces la falda y el pantalón llega arrugado pero con una pasadita de agua y un trapito quitamos lo más gruesito, luego el profe deja que el caballo coma algo de pasto ahí en la cancha mientras es la hora de salir y mientras tanto nosotros nos tomamos algo para el frío mientras llega el momento de empezar la clase”. (comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024).

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023), se estima que el 26,7% de la población en edad escolar vive en zonas rurales, en estas se presentan limitaciones como por ejemplo que solo el 37% de las escuelas rurales cuentan con acceso a servicios básicos como agua potable, asunto, entre otros que dan cuenta de las desigualdades sociales y que de muchas formas afectan la formación de los estudiantes, también brinda un panorama de la realidad que se vive antes de entrar a la escuela y la importancia de conocer este contexto.

En línea con lo mencionado un estudiante nos compartió lo siguiente:

“Lo que más me gusta de mi escuela es aprender. A veces no me gusta cuando suenan los techos porque se rompen cuando llueve y las tejas salen volando por los vientos, la humedad en los salones, el calor o incluso la falta de materiales para hacer las actividades en clase. He hablado con mi familia y ellos me dicen que quieren que yo termine noveno acá pese a lo que no hay, y que luego vaya a Florencia, ya que allá hay mejores oportunidades, por lo que es más ciudad, y me gradué de bachiller” (comunicación personal, estudiante 3, octubre-noviembre, 2024).

Esta narrativa nos permite evidenciar la cercanía de las cifras del DANE en la cotidianidad de los estudiantes del Centro Educativo rural, entendiendo que estas dificultades no solo afectan en el proceso de enseñanza aprendizaje sino, que se convierten en una barrera para continuar con su sentido de vida tomando así la decisión de continuar sus estudios en otro lugar, obligándolos a movilizarse en busca de oportunidades, sin embargo aunque este es un camino se puede mencionar

que algunos por el deseo de continuar cerca de su familia constituyen su hogar con personas de su municipio permitiendo así el nacimiento de niñas y niños que continúan con las tradiciones y los saberes de sus familias, esto permite la participación y reunión para la vinculación de programas del departamento y posteriormente ellos estarán matriculados en los Centros educativos distribuidos en el territorio.

Escuela rural como eje para la comunidad

La ruralidad y la educación pueden entrelazarse desde un ejercicio de construcción subjetiva y colectiva donde se abre a la escuela como un espacio para dialogar, construir, participar y relacionarse donde hay una intersección entre los actores que observan, interpretan y pueden llegar a transformar su territorio.

La experiencia del voluntariado se realizó en el Departamento de Caquetá, municipio de Milán, vereda Aguas Blancas, según el Plan Especial de Educación Rural (PEER) 2020, uno de los objetivos para territorios como este es:

Fortalecer en la ruralidad la atención integral a la primera infancia y las condiciones para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos cumplan trayectorias educativas con calidad y pertinencia bajo una perspectiva de integralidad. (MEN, 2020, p. 66)

Este objetivo puede comprenderse en desarrollo cuando la escuela, como principal escenario para las trayectorias educativas, hace parte permanente de la vida de las comunidades, donde suceden experiencias que trascienden lo educativo y que aportan a una perspectiva de atención integral. Para comprender esta idea compartimos un relato tomado de las conversaciones con un estudiante

“De las cosas que más me gustan de Agua Blanca es que en las tardes nos reunimos hombres y mujeres a jugar fútbol en la cancha de la escuela, aquí no solo nos reunimos a jugar mientras unos descansan están pendientes de los niños, algunas mujeres sacan sillas y

se sientan a hablar de la vida o a contar historias, los más pequeños juegan y se acompañan entre ellos, todos buscamos un momento para reír y compartir, cuando los profesores salen a jugar es genial se arman varios equipos y la competencia se pone divertida, ya nos tenemos apodos, aquí es más fácil encontrar a alguien por su apodo que por el mismo nombre, pero no crea no todo es juego a veces los niños vienen y se sientan a hacer las tareas ahí en el mesón y la esposa del profesor les explica o no falta el que necesita algún papel o documento importante y ahí ella nos ayuda a llenarlo” (comunicación personal, estudiante 1, octubre-noviembre, 2024).

Este relato permite ver cómo la escuela rural sale del aula, se convierte en un punto de encuentro, integración, socialización y construcción social donde se articulan aprendizajes que forjan relaciones entre adultos y niños, entre personas de diferentes géneros, entre actividades lúdicas y también curriculares, aspectos relevantes para vivir en sociedad sin embargo estas oportunidades y experiencias en territorios rurales son leídas por algunos autores desde perspectivas culturales e históricas, por ejemplo Jiménez (2019) plantea que "la escuela rural no es solo un espacio de aprendizaje, sino un territorio de memoria y resistencia cultural" (p. 42); así que habitar la escuela por todos los actores de la comunidad tiene un significado de apropiación del territorio.

Otra relación entre escuela y comunidad se vivió en una jornada para continuar la construcción de la escuela de la vereda Agua Blanca pues ésta aún no está terminada esta sigue en construcción, aquí cada uno aporta lo que puede y tiene para construir, una de las acciones acompañadas durante el voluntariado fui parte de la organización de la plancha y la organización de la tableta del salón de eventos, donde con la colaboración del director, del tutor, de algunos padres, de maestros, de estudiantes que realizan su servicio social, de voluntarios y practicantes del PTAFI, se organizó este

espacio para realizar la clausura del año escolar 2024 aquí compartimos el siguiente relato tomado de la conversación que se gestó en este espacio:

“Aquí el profesor tiene que saber de todo y si no lo sabe mira un tutorial y en el camino aprende, las mismas personas le van enseñando, poco a poco y con los recursos que vamos aportando entre todos construimos y hacemos que la escuela quede mas bonita, los chicos mas grandes ayudan a organizar la mezcla, uno los ve trabajando y les ve tan motivados, todos queremos que la escuela tenga sus cosas, contratamos un maestro de construcción para que nos guiara la obra y el resto era muy poco lo que sabíamos hacer pero las ganas estaban, entre risa y chanza nos turnábamos las palas y en una tarde se logro fundir la media plancha que faltaba, un profe que sabia nos puso a aplicarle agua los siguientes días y en las motos y de a poquito fue llegando el pegacor y se sacaron las tabletas que estaban guardadas para empezar a pegarlas, se repartieron los palustres y después de terminar las clases entre los profesores, el director y los voluntarios del PTAFI se pusieron a organizarla, era poco lo que sabían de pegar tableta y menos de cortarla pero entre ensayo y error se fue aprendiendo, no se citó a nadie en específico, más que los que estaban que ahí en la escuela, pero poco a poco fueron llegando, unos por mirar, otros por opinar y mientras descansaban algo ayudaban, ese día llegaron a jugar futbol en la noche y algunos mientras descansaban del partido ayudaban a mezclar o traían limonada, al final terminaron con las manos blancas del cemento pero con la satisfacción de haber pegado, ayudado u opinado al otro día se hizo la estucada por medio de las tabletas ahí se vio cuales habían quedado desniveladas, salían las historias de cuando se aprendía algo y todos reían, iban a almorzar donde una de las mamás de los niños que ella preparaba la comida y con emoción preguntaba si ya casi había el salón para bailar, cada ratico pasaba a mirar cómo iba quedando, se traía un refresco en la mano y apoyaba con un que otro consejo, mientras

estaban ahí trabajando se estaba hablando como habían pintado la escuela, como habían arreglado la cancha y que pronto se venía la construcción de la cancha de voleibol, mientras esta conversación se movía por el espacio llegaban los abuelos de los niños y para aplicar el granito por los bordes basto una explicación de uno de ellos para aprender y dejarlo bien bonito, pero bonito quedo el pie de uno de los niños que al ver el cemento fresco quiso dejar su huella en el salón, entre risas y buscando de quien podría ser ese pie tan diminuto se coloco la tableta encima como el que deja la huella de la travesura pero con la intención de recordarla...”(comunicación personal, estudiante 1, octubre-noviembre, 2024).

En espacios como estos las conversaciones y los saberes trascienden, más que el interés por aprender es ver las relaciones que se construyen y se fortalecen en estos lugares; como la construcción de la escuela, los espacios de dialogo, la forma como hablan de los temas que aquejan a la comunidad, incluso como se sueña mientras se ve como se hace realidad algo que se veía lejano.

Este apartado también tiene sentido para reflexionar sobre los sentidos y significados de la experiencia una vez se recogieron relatos en relación ¿Que conversaciones se dan en la escuela? ¿Cómo y de qué dialogan los estudiantes en su familia? ¿De qué manera se reconocen las narrativas y las relaciones que se dan en la escuela? ¿Cómo se fortalece la diversidad de saberes que se transmiten en la vida rural? ¿Desde los diálogos de los abuelos como se reconocen las prácticas desde su saber? Entre estas y otras preguntas que fueron surgiendo a lo largo de la estadía en Agua Blanca y que se comprenden desde la centralidad de la escuela para la comunidad. Uno de los estudiantes relató lo siguiente:

“Soy un niño de 7 años, estudio en la escuela, mi abuela me despierta todos los días para poder acompañarla a ordeñar, y luego me dice que debo ir a la escuela para aprender muchas cosas, que hay personas que saben mucho y me pueden dar lo mejor de cada uno.

Aunque mi abuela no sabe leer ni escribir ella quiere que yo aprenda. Cuando vuelvo del colegio ella me pregunta: ¿Que aprendí? ¿Cómo me sentí en las clases? Y ¿Qué si me divertí? Pero, mi parte favorita es cuando me siento a contarle las historias que aprendí en clase ella me escucha, pero también me cuenta sus historias mientras hacemos los oficios de la casa.” (comunicación personal, estudiante 1, octubre-noviembre, 2024).

La comunicación personal anterior nos permite ver la escuela como un espacio amplio donde los aprendizajes se obtienen, se transmiten, se reconstruyen y se reproducen en las conversaciones como compañía en las labores del hogar y del campo, en esta medida las experiencias de vida y saberes propios de cada persona sin importar su edad trascienden la escuela, desde el análisis y su comprensión en la vida diaria, el uso de ejemplos y conceptos permite que lo enseñado en el aula trascienda, teniendo en cuenta la presencia y los saberes propios de las generaciones que impactan en la vida de las personas que comparten en casa.

Condiciones del maestro rural y su compromiso con la comunidad

En el centro educativo Granarío al ser escuela rural encontramos la presencia de los maestros los cuales nos permitieron reflexionar de manera amplia con algunos de sus relatos lo que dan cuenta de sus expectativas, lo que encontraron, los retos y algunas experiencias significativas que en este caso trascendieron la conversación:

“Yo fui graduado en la Normal en Bogotá, me presenté el concurso recién graduado y pasé a Milán, quise a trabajar acá. Uno de joven quiere comerse al mundo. Yo veía que los estudiantes tenían mucho potencial, pero acá el acceso a los documentos, los textos, incluso los materiales se hacen muy difícil, la gente vive al diario, acá toca trabajar con lo que hay, si tocó contar con piedras esos son los materiales que se tienen, cuando pasé me di cuenta que solo podía visitar a mi familia en las vacaciones y de aquí a Bogotá son casi 600 kilómetros, cuando uno quiere ir le toca tomar el mixto o la lechera que lo saque a san

Antonio y luego el yate hasta Florencia y de ahí hasta el Aeropuerto o al terminal a buscar pasaje para ese día, cuando llegamos acá solo traíamos una maleta y la caja del mercado para los primeros días, en la medida que los meses pasaban fuimos organizando donde dormir, como guardar los alimentos incluso compramos unas tablas para separar el salón de donde dormíamos, esos primeros meses bajábamos la colchoneta para dormir y al otro día nos tocaba meterla detrás del mueble de los libros y así mientras los niños llegaban al salón, de noche era donde dormíamos y de día un salón de clases”

En palabras de Cruz, M. (2016). “El maestro rural es aquel que decide permanecer, aun cuando las condiciones materiales y emocionales no sean las más favorables; su vocación se convierte en resistencia.” El maestro constituye una experiencia desde el compromiso y la vocación, construyendo su vida en la escuela por esto Torres, R. (2000). Menciona que: “En las zonas rurales, la escuela no solo educa; también alberga, protege y configura la vida de quienes la habitan” permitiendo que como lo mencionado en el relato anterior los docentes encuentren en la escuela una extensión de su hogar configurándolo como un espacio donde permanece durante mucho tiempo.

La zona rural permea desafíos los cuales enfrentan los maestros Orozco William (2018) menciona que:

“El maestro rural enfrenta condiciones adversas que van más allá del aula: la distancia, el aislamiento, las limitaciones materiales y la precariedad de recursos. Aun así, su labor se mantiene como una apuesta ética y política por sostener la escuela como espacio de vida y esperanza en territorios históricamente marginados.” (Pag 75)

En línea con la cita anterior retomamos el relato que nos comparte uno de los maestros y nos invita a reflexionar sobre los retos encontrados en la zona rural y como permanecen en la escuela:

“Un desafío grande es en la temporada de invierno porque se sube la quebrada, no se puede ir para ningún lado nos toca quedarnos acá en una de las sedes, el paso se pone complicado toca esperar ahí hasta que baje el nivel y así pasar para ir a Florencia para comprar mercado, materiales y las cosas que se necesitan...

Eso sí es un reto quedarse más de 20 días sin salir, o buscar un caballo para moverse, pero con el miedo de que algún animal le salga en el agua, hace un tiempo nos salió un temblón en el agua y nos hizo caer del caballo con el mercado que traíamos, otra de las cosas es el recorrido se pone difícil en el trayecto a las otras escuelas por que la greda se entrapa en las botas o en las llantas de las motos, algunos optan por enredarle una cadena gruesa a la llanta para que se agarre y así poder pasar, aunque toque parar con una peinilla quitarle los pedazos y así tramo a tramo, lo que hacemos a veces es pedirle a algunos de los profesores que si van a Florencia que nos compren lo más importante y que lo manden en una cajita en el Mixto (Carro que viaja con maletas y es la única ruta con un valor aproximado de 45.000) Este transporte solamente tiene ruta los días: Entra a la vereda el domingo el martes y el jueves, y sale lunes los miércoles y viernes, porque es mejor mandarlo a comprar allá en Florencia por que las cosas se ponen un poco costosas acá en el caserío” (Docente 3, comunicación personal, octubre 2024)

Por lo anterior en palabras de Bolaños (2024) “Las principales dificultades que enfrentan los docentes son las precarias rutas de acceso, carencia de recursos educativos e infraestructura” lo que sustenta lo evidenciado en el relato del maestro, por lo anterior se evidencia la presencia del maestro en el territorio sosteniéndose en este como acto de resistencia y de compromiso con la educación.

Los maestros rurales también mencionan algunas experiencias significativas que en este espacio queremos que trascienda la conversación y por esto traemos los siguientes relatos en esta sistematización:

“A mí me gusta enseñar aquí, los niños son muy alegres y saben muchas cosas, te llenan el día con historias que por ejemplo en Bogotá uno ni las escucha, un día una de las niñas me estaba contando cómo había nacido un ternero en la finca, lo contaba con tanta naturalidad que pareciera que sucediera siempre, yo le hacía preguntas para ver hasta dónde llegaba lo que había hecho y la verdad me dejó muy sorprendido, con toda la naturalidad del caso yo le podría decir que me cuente la historia en clase de naturales y ahí poder sacar la clase” (Docente 1, comunicación personal, octubre 2024)

Este fragmento del relato es el ejemplo de resistencia vital de un docente ante los procesos pedagógicos que predominan en la escuela, los saberes propios de los estudiantes y su interés por compartirlos con los demás por lo anterior Zamora (2005) explica que es beneficioso aprovechar los elementos que brinda el medio como respuesta a la precariedad de condiciones para desarrollar actividades pedagógicas en la escuela rural, (Pag 259) por lo que las experiencias de los estudiantes pueden convertirse en el centro del aprendizaje y transformar de manera creativa el aprendizaje, recogiendo los elementos del medio y brindando un aprendizaje significativo para todos, incluso para el docente.

Como mencionamos anteriormente el aprendizaje no solo se da para los estudiantes, sino que el maestro debe estar en constante actualización el siguiente relato nos comparte la riqueza de la tradición indígena y como desde la innovación de los proyectos se articula lo vivido en las comunidades:

“Aquí se ha realizado un proyecto muy interesante es sobre las plantas medicinales los estudiantes organizaban, miraban cuales eran en las hojas, su nombre, su traducción al

Coreguaje y cuál era la planta medicinal, esta se la llevaban para la casa y las familias les ayudaban a organizar para que se podía utilizar, cuál era la forma de preparación, así organizamos un proyecto grande, donde todos aprendimos de esos saberes ancestrales.

Donde un niño te puede decir con toda la naturalidad para qué sirve una hierba aromática o una planta medicinal, fue interesante porque los niños veían que sus familias sabían y que para la escuela eso era importante, esto permitió fortalecer el respeto hacia las personas mayores y abrirse a escuchar las experiencias que tienen ellos para nosotros como nueva generaciones, ese es un proyecto insignia aquí en la escuela hemos hecho varias cosas y las que faltan por que queremos hacer uno de árboles frutales y sendero ecológico acá en la escuela” (Docente 2, comunicación personal, octubre 2024).

Ver las oportunidades desde las habilidades que tienen los estudiantes permite reconocer la subjetividad de cada uno, lleva a reconocer quiénes son, qué quieren hacer y a dónde quieren llegar en palabras de Molina Villamil (2019). “La creatividad y la recursividad son dos características que responden a la insuficiencia y el rezago al que se ha sometido a la escuela por falta de inversión y apoyo estatal. Incluso los maestros destinan algún dinero para conseguir algunos elementos que son difíciles de suplir en la escuela.” (P.107) por lo anterior y resignificando este sentir compartimos el siguiente relato:

“Desde que estaba joven a mí me gustó pintar lo hice más como por hobby que por vocación, cuando llegué acá me di cuenta de que los muchachos dibujaban, tenían gran habilidad, pero les faltaba técnica así que poco a poco cuando iba a Florencia traía lienzos pinturas, pinceles y entre todos empezamos a aprender, a los muchachos les gustó mucho el arte les permitía sentarse debajo del palo de mango a eso de las once de la mañana cuando el sol está tan fuerte que no se puede estar en los salones. salimos y nos ponemos a pintar y entre el arte y los pinceles van saliendo historias y uno conoce a los muchachos.

Poco a poco se van ganando la confianza y aquí es donde uno se da cuenta que no es necesario los materiales tan costosos sino las ganas de querer hacer y trabajar con ellos de darles una educación de calidad y poderles brindar unas herramientas para que puedan explotar esas habilidades que tienen, este año en la clausura se va realizar una galería de arte con todos los cuadros”.

(Docente 3, comunicación personal, octubre 2024)

Estos relatos contruidos y vinculados por la presencia en el Centro Educativo Granarío permiten evidenciar las experiencias de vida de cada uno de ellos como lo plantea Cruz (2016), ver al maestro en un espacio rural es muestra de resistencia y la vocación habitándola y construyendo hogar en ella (Torres, 2000), sin embargo la falta de recursos y las dificultades en palabras de Orozco (2018) y Bolaños (2024) permiten tomar una acción recursiva y reafirman la postura ética que se decide cuando se elige ser maestro, teniendo claro que se puede enfrentar a diversas adversidades pero siempre hay una oportunidad para aprender e innovar, apoyándose de los saberes de los estudiantes, de la comunidad, incluso del medio que en territorios rurales es tan rico en historias, procesos y es una fuente de saber que enriquece la enseñanza el aprendizaje y la innovación, apoyándose en la cultura, la naturaleza y la comunidad como fuentes de saber por lo que en línea con Zamora (2005), el maestro también aprende y resignifica su quehacer docente, desde sus

planeaciones, las estrategias que usa y la forma como establece conexiones entre lo vivido y el contenido que desea alcanzar por lo tanto Molina Villamil (2019) rescatan la importancia de innovar pero esta acción vista como la resistencia simbólica y la presencia del maestro rural como un sujeto político con herramientas propias que caracteriza el sentido humano y la visión de la escuela como un territorio de paz donde se entrelazan saberes, historias, miedos, conflictos, sueños y se sostienen en red desde las aulas y se forjan aprendizajes no solo para la prueba sino para la vida.

Esta reflexión frente a los maestros rurales, resulta ser profunda en esta sistematización, en tanto más allá de la falta de recursos, se evidenció un alto grado de compromiso ético y emocional con la comunidad, en tanto el maestro rural no solo enseña contenidos, sino que acompaña procesos de vida, media en conflictos, gestiona proyectos comunitarios y se convierte en referente afectivo.

Este compromiso, sin embargo, se desarrolla en medio de grandes tensiones, como la falta de acompañamiento institucional, las extensas jornadas de trabajo, la ausencia de formación continua, la carga administrativa, las tensiones propias de la vida en comunidad y de los territorios, sin embargo, los maestros rurales sostienen la escuela como espacio de esperanza y transformación (Bonilla & Velasco, 2020).

Desde mi formación como educadora especial, este reconocimiento llevó a valorar la pedagogía como un acto profundamente político y humano, en ese sentido la educación inclusiva en lo rural no puede reducirse a la identificación de necesidades individuales, sino que debe centrarse en el fortalecimiento de vínculos comunitarios, comprendí que ser educadora especial en estos contextos implica ampliar la mirada hacia la comunidad como sujeto educativo, asumiendo la corresponsabilidad en la construcción de oportunidades para todos.

Esta reflexión dialoga con autores como McLaren (2005) y Giroux (1997), quienes plantean la necesidad de un docente crítico, capaz de cuestionar las estructuras sociales y de actuar como

agente de transformación, de este modo es posible afirmar que la educación rural, en este sentido, no es un campo carente, sino un espacio de resistencia donde la pedagogía se hace acción colectiva.

Aula multigrado y las oportunidades para la cohesión social

En el centro educativo Granarío se evidenció la presencia de las aulas multigrado por organización institucional estas hacen parte del modelo de escuela nueva, según los planteamientos de Boix, se considera que:

El aula multigrado es diversa en edades y es simultáneamente 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 estudiantes, 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. (Boix, 2011, pág. 11)

Retomando las palabras de Boix esta aula permite una mirada más allá de los contenidos, las experiencias le dan sentido al saber, desde una mirada integral, apropiada en el espacio la cual brinda procesos de gestión, organización, planeación y ejecución donde el sentido de pertenencia y las decisiones se fortalecen y trascienden generaciones, un elemento a destacar en el centro educativo acompañado en el marco del voluntariado PTAFI es que los estudiantes comparten todos los espacios de la escuela, es así que durante su descanso están en las canchas, el restaurante, los árboles de mango que sirven de sombra. Y durante las clases, comparten el salón de clase organizado en aulas multigrado.

La escuela de la vereda Agua Blanca está organizada en las siguientes aulas multigrado: Grado preescolar, primero y segundo en un aula y cuentan con un maestro para la intervención de las clases; grado tercero, cuarto y quinto en un salón dirigido por un maestro y grado sexto, séptimo, octavo y noveno dirigido por dos maestros los cuales se turnan en los horarios para realizar la intervención de acuerdo a las materias a dictar, pero se vinculan en la creación de proyectos los cuales se adaptan a las necesidades de los estudiantes, en la siguiente figura se muestra esta distribución de las aulas y se da una mirada del Centro educativo.

Figura 6 Organización de las aulas multigrado y otros espacios en la escuela de la vereda...



Nota: Imagen desde una perspectiva aérea de la escuela facilitada por el tutor del PTAFI

En esta escuela rural los estudiantes asisten en una jornada de 8:00 am a 1:00 pm enmarcada con elementos clave como: La flexibilidad en los horarios, el currículo flexible y la forma como se adaptan los contenidos aterrizados al contexto, la implementación de proyectos transversales, el uso de guías o libros donde el aprendizaje es guiado y autónomo, el sentido de pertenencia por la huerta escolar y la presencia de las escuelas de formación o centros de interés que motivan a los estudiantes a asistir a la escuela resignificando el tiempo escolar.

De acuerdo con Boix (2011) "¿Qué queda de la escuela rural? si no fuera por la estructura del aula multigrado y que está ubicada en un territorio claramente marcado por la ruralidad, no

existirían grandes diferencias pedagógicas con una escuela urbana”. Esta relación entre aulas multigrado, la ruralidad y sus diferencias con aulas en zonas urbanas lo traemos como reflexión de uno de relatos de estudiantes como se muestra a continuación:

“Yo viví en Bogotá un tiempo mientras mis papás trabajaban, luego nos devolvimos para Agua Blanca, eso fue después de la pandemia. Pude ver que acá hasta los salones son diferentes, somos poquitos niños y estamos todos en el mismo salón y aunque hay de la misma edad, también hay más grandes. Algo que me gusta es que en el colegio tengo como cuatro primos y en el descanso es como estar en la casa de mis abuelos, jugamos todos y nos divertimos. En clase el profe nos pone a trabajar en grupos, el más grande le ayuda al pequeño y entre todos nos explicamos lo que no entendemos, me gusta explicarle a los más pequeños cómo son las actividades. A veces estamos pendientes de los demás y cuando alguno no sabe buscamos cómo le podemos explicar. Muy diferente a lo que se hace en Bogotá, allá son grupos muy grandes y me tocaba tratar de hacer silencio para poder escuchar lo que decía el profesor y copiar rápido para que no me borrarán el tablero”.

Las diferencias pedagógicas entre la escuela multigrado de las áreas rurales y la escuela urbana son amplias, desde la planeación que realizan los maestros, los temas que se ejecutan y la misma didáctica para los aprendizajes.

En palabras de Zamora (2010) La educación rural es una categoría necesaria que debe llenarse de contenido, a partir de una resignificación de la propia categoría de ruralidad y de un reconocimiento de las particularidades que tiene el trabajo de los educadores en tales medios, por una parte, y de los nuevos retos que afronta el mundo actual y que exigen una visión actualizada de lo rural y su relación con lo urbano. (Pag 12)

En esta línea reconocer la escuela permite reflexionar desde dos lugares permeados por su contexto, es decir la escuela rural y la escuela urbana:

En la escuela rural se vinculan los saberes que circulan en el entorno, dado que los grupos son pequeños, por lo que es posible personalizar el aprendizaje y permite construir de manera intergeneracional es decir los estudiantes mayores apoyan a los pequeños esto fortalece en un aprendizaje colaborativo, aquí se entrelaza también la comunidad y el entorno natural, porque se aprende desde los saberes del campo, desde las enseñanzas de los abuelos, padres y la familia extendida, constituyendo así un saber propio y que llega a la escuela como un elemento valioso para tomar, apreciar y construir desde el, en la escuela se fortalece la memoria colectiva, se busca reconocer la diversidad y aprender a convivir en paz.

La escuela urbana es vista como una escuela homogénea constituye una enseñanza estandarizada, aquí los estudiantes son organizados en un rango de edad para diferentes grados de acuerdo con la normativa establecida, pero en comparación con la escuela rural encontramos gran cantidad de estudiantes en un mismo salón, incluso para cada grado se organizan varios grupos, en esta escuela los saberes son diversos en relación con la ubicación el transporte, el uso del dinero, las responsabilidades, la autonomía en la ciudad y la forma de afrontar las dificultades o decisiones cabe resaltar que encontramos varias jornadas entre ellas: la jornada única, la jornada mañana y jornada tarde, permitiendo ver la escuela como un lugar activo donde se cumplen unos horarios pero hay ciertos límites y la presencia en horarios extra escolares es limitada y la vigilancia es mayor.

Estas tienen encuentros y tensiones que nos permite reconocer las particularidades de cada una sin dejar de lado o inclinándonos por la efectividad de alguna de las dos, ya sea escuela rural o escuela urbana ambas cumplen con el objetivo de brindar una educación de calidad a los estudiantes que se encuentran matriculados.

En conclusión, el aula multigrado permite una cohesión social ya que permite resignificar la escuela desde un punto de encuentro y asumiendo el territorio desde el lugar donde se vive, se

trabaja, pero también se aprende aquí se invita a reconocer las tradiciones, las costumbres, lenguas y las relaciones que se dan dentro de las experiencias educativas y sociales en este caso el Centro Educativo como escuela rural responde no solo a una mirada institucional sino a las dinámicas pertinentes entrelazando la comunidad, las familias, los docentes y los estudiantes apoyándose entre generaciones fortaleciendo su identidad, sentido de pertenencia y la construcción de tejido social.

Es así como el aula multigrado se convirtió en un laboratorio pedagógico para repensar la noción de diversidad y autonomía. Inicialmente, la formación en educación especial me había orientado hacia el diseño de apoyos personalizados, adaptaciones curriculares y estrategias específicas para responder a las necesidades individuales, sin embargo, en el aula multigrado, las condiciones exigían una mirada más flexible y colaborativa, en tanto la heterogeneidad del grupo demandaba estrategias de aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos y la promoción de la ayuda entre pares (MEN, 2019).

Esta experiencia permitió comprender que la inclusión se construye desde la creación de comunidades de aprendizaje donde cada estudiante aporta desde sus posibilidades, de este modo el aula multigrado me mostró que la diversidad puede ser fuente de aprendizaje compartido y no obstáculo para la enseñanza. Además, evidenció la necesidad de formar educadores con capacidad para diseñar ambientes pedagógicos que fomenten la autonomía, la solidaridad y el respeto por las diferencias.

La reflexión llevó a replantear el concepto de “ajuste razonable” propuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) no se trata solo de adaptar materiales o tiempos, sino de transformar las relaciones educativas para que todos los estudiantes participen y aprendan con sentido.

Ser educadora especial en un territorio de posconflicto: educar para la paz

Finalmente, una de las reflexiones más sensibles de esta sistematización se relaciona con la experiencia de ser educadora especial en un territorio de posconflicto. La escuela rural donde se desarrollaron las prácticas del PTAFI 3.0 se encuentra en una zona que vivió de manera directa los efectos del conflicto armado colombiano, allí hablar de inclusión y de paz adquiere significados particulares, atravesados por la memoria, el dolor y la esperanza.

En estos escenarios, la labor educativa se convierte en un acto de reconciliación, muchos estudiantes provienen de familias desplazadas o marcadas por la violencia como se evidencia en algunos de los relatos presentados en el documento, por lo tanto, la escuela representa para ellos un espacio de encuentro y reconstrucción. Desde la educación especial, el enfoque inclusivo permite abrir espacios para el reconocimiento del otro, el manejo pacífico de los conflictos y la gestión de las emociones, el reconocimiento de lo propio, lo del otro y lo conjunto, así como la valoración de la diferencia como riqueza colectiva.

Ser educadora especial en este contexto implicó reconocer que la inclusión también tiene una dimensión política y emocional, la educación para la paz no se enseña con discursos, sino con prácticas cotidianas de cuidado, escucha y respeto. En este sentido, el aula se convirtió en un territorio simbólico donde fue posible generar espacios seguros de confianza, respeto y esperanza (Lederach, 2007).

Autores como Lederach (2007) sostienen que la paz se construye desde las relaciones locales, mediante procesos sostenidos de diálogo y cooperación. En coherencia con esta perspectiva, la experiencia permitió comprender que la educación especial, al centrarse en la empatía, la participación y la comprensión de las diferencias, tiene un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social en zonas afectadas por el conflicto.

Contrastes, aprendizajes y nuevas preguntas

Al contrastar esta experiencia con otras vividas a lo largo de mi formación, reconozco que cada práctica aportó una mirada distinta de la educación especial. En las prácticas en la ciudad de Bogotá la labor docente se centraba más en la implementación de estrategias, reconocimiento de las posibilidades y habilidades para el aprendizaje, mientras que la experiencia en el territorio rural y de posconflicto, se convirtió en un principio de la acción pedagógica la dimensión humana y social, así que este contraste me permitió reafirmar que la formación del educador especial debe integrar la teoría con la sensibilidad territorial, la reflexión crítica y el compromiso ético (Giroux, 1997).

Desde el punto de vista teórico, retomar a autores como Freire, Jara, Giroux y Maturana permitió comprender que la educación inclusiva no es solo un enfoque pedagógico, sino una postura ética frente a la vida, la educación especial no puede reducirse al trabajo con poblaciones específicas; debe entenderse como una pedagogía de la diversidad que apuesta por la equidad, la justicia y la transformación social.

En este escenario las *reflexiones de fondo* abren, además, nuevas inquietudes:

- ¿Cómo formar educadores que no solo apliquen políticas, sino que las transformen desde la práctica?
- ¿Cómo fortalecer el diálogo entre universidad y comunidad para que la formación docente sea realmente contextualizada?
- ¿Qué lugar tiene la voz de los maestros rurales y las familias en la construcción de políticas inclusivas?
- ¿Cómo articular la educación especial con los procesos de construcción de paz y memoria en los territorios?

Estas preguntas no pretenden cerrarse con respuestas definitivas, sino orientar futuros procesos de investigación y acción pedagógica.

En síntesis, este momento de la sistematización permitió comprender que la experiencia formativa va más allá del cumplimiento de una práctica profesional, se convierte en un proceso de construcción de identidad, de reflexión crítica y de compromiso ético con los otros. Las tensiones entre la institucionalidad y el territorio, entre lo urbano y lo rural, entre el conocimiento académico y los saberes locales, entre la individualidad y el aula multigrado, y entre la educación especial y la educación para la paz, no son obstáculos, sino oportunidades para repensar la educación como un acto profundamente humano y transformador.

Ser educadora especial en Colombia hoy implica leer la realidad con ojos críticos, reconocer las desigualdades, aprender del territorio y apostar por una pedagogía que ponga la vida en el centro, de modo que las *reflexiones de fondo* no cierran el proceso de sistematización, sino que abren el camino hacia una práctica docente más consciente, más sensible y comprometida con la construcción de una sociedad incluyente y en paz.

Puntos de llegada

El proceso de sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada en el contexto rural de la vereda Granarío, sede Agua Blanca del municipio de Milán, Caquetá, ha permitido no solo comprender las dinámicas educativas en territorios rurales, sino también resignificar el papel de la Educación Especial en escenarios de postconflicto, donde la escuela se convierte en un espacio de reconstrucción simbólica, social y emocional. Este apartado de *puntos de llegada*, entendido desde la propuesta de Jara (2018) como el momento en que se elaboran el cierre del proceso, se presentan los aprendizajes y proyecciones que emergen del proceso vivido, recoge las principales lecciones obtenidas, los aportes a la práctica pedagógica y a la línea de investigación “Cultura, Educación y Políticas”, y los desafíos que emergen en torno a la educación inclusiva, la ruralidad y la construcción de paz.

La escuela rural como escenario de transformación social

La experiencia permitió constatar que la escuela rural continúa siendo un territorio de resistencia y transformación, lejos de ser un espacio marginado o aislado, el centro educativo se configuró como un núcleo comunitario donde convergen los saberes campesinos, las memorias del conflicto y las expectativas de las nuevas generaciones, de este modo la educación actúa como puente entre la tradición y la innovación, entre el pasado que duele y el futuro que se sueña. Siguiendo a Torres (2019), la escuela rural “debe ser pensada como un espacio de vida que articula las relaciones humanas, culturales y territoriales” (p. 47). Desde esta perspectiva, la práctica docente en contextos rurales no puede reducirse a la aplicación de metodologías predefinidas, sino que requiere una comprensión situada del territorio, de su historia y de los sujetos que lo habitan. En Agua Blanca, esta comprensión se materializó en la posibilidad de dialogar con los maestros, las familias y los estudiantes sobre sus experiencias, expectativas y formas de entender la educación.

La transición del territorio, marcado por los monocultivos y la fragmentación social, hacia un escenario de convivencia y reconstrucción colectiva, puso de relieve la importancia de generar procesos educativos que fomenten el sentido de pertenencia y el reconocimiento mutuo. En palabras de Freire (1970), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 66). Así, cada experiencia pedagógica en el aula y en los espacios comunitarios se convirtió en una acción transformadora que reivindicó la dignidad de los sujetos y la capacidad de construir paz desde lo cotidiano.

El arte y la pedagogía de la paz

Uno de los aprendizajes más significativos de esta experiencia fue el uso del arte como medio para promover la cultura de paz. A través de la construcción colectiva del mándala *PTAFI UPN*, los estudiantes, docentes y familias participaron en esta actividad simbólica donde cada elemento natural una piedra, una hoja, una rama representaba una intención de paz y compromiso con el entorno, esta acción pedagógica se enmarca en lo que Gadamer (1991) denomina la experiencia estética como “una forma de conocimiento que transforma al sujeto en su relación con el mundo” (p. 89).

El mándala se convirtió en un símbolo de unidad y de cuidado colectivo, un acto educativo que trascendió el aula y se proyectó en el territorio, a través de la decisión de conservarlo en el jardín de la escuela para las futuras jornadas pedagógicas refleja el deseo de permanencia de la paz como valor vivido y no solo enseñado. De acuerdo con Galtung (1996), la paz no debe entenderse únicamente como ausencia de violencia, sino como “la construcción activa de condiciones que permitan la justicia, la equidad y el bienestar” (p. 11).

De esta manera, la Educación Especial adquiere un nuevo sentido: el de acompañar procesos de reconstrucción emocional y social, en los cuales la niñas y los niños aprenden a expresar sus emociones, a reconocer las diferencias y a convivir en armonía, en este escenario la

práctica pedagógica se consolidó en una herramienta de reparación simbólica, de escucha activa y de reconstrucción del tejido social, donde la palabra, el gesto y la expresión artística se vuelven lenguajes de sanación.

El conocimiento situado y los saberes locales

La experiencia evidenció la tensión entre el conocimiento académico y los saberes locales, en tanto, en el contexto rural, los conocimientos tradicionales de las familias campesinas —sobre el cultivo, la medicina natural, las prácticas comunitarias y la relación con la naturaleza son formas legítimas de saber que deben dialogar con el conocimiento escolar, esta relación dialógica permite construir aprendizajes más significativos, pertinentes y contextualizados.

Siguiendo a De Sousa Santos (2010), es necesario superar las “epistemologías del norte” y avanzar hacia una ecología de saberes donde el conocimiento académico no se imponga sobre el popular, sino que se nutra de él. En la experiencia sistematizada, la práctica educativa fue un laboratorio de este encuentro, las conversaciones entre los estudiantes y sus familias, así como las actividades con los estudiantes reflejaron que el conocimiento no se transmite de manera vertical, sino que se teje de forma colectiva.

El reconocimiento de los saberes locales permitió comprender que la educación en territorios rurales no puede replicar los modelos urbanos, sino que debe adaptarse a las condiciones geográficas, económicas y culturales de cada comunidad. Tal como afirma Walsh (2009), la interculturalidad crítica invita a “cuestionar las jerarquías de saber y promover la horizontalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 42). En este sentido, la Educación Especial, desde un enfoque inclusivo, debe abrir espacios de diálogo que reconozcan las distintas formas de aprender y de habitar el mundo.

La docencia rural y el compromiso comunitario

Otro de los puntos de llegada fundamentales se relaciona con el papel del maestro rural, en la experiencia vivida, se evidenció que el educador rural no solo enseña, sino que acompaña, orienta y media entre la escuela y la comunidad, de modo que su labor trasciende el aula para convertirse en un ejercicio de liderazgo social y cultural.

En este punto, resulta pertinente recordar lo planteado por Noguera y Castro (2017), quienes afirman que el maestro rural “es un agente de cohesión social que reconstruye los lazos comunitarios desde la escuela” (p. 23). La experiencia permitió reconocer cómo el educador especial puede integrarse a este rol, aportando desde su formación una mirada inclusiva que reconoce la diversidad y promueve la autonomía.

El aula multigrado, tan característica de las escuelas rurales, se constituyó en un escenario privilegiado para observar la riqueza de la diversidad. Allí se hizo evidente que la diferencia no es obstáculo, sino oportunidad para el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y la valoración de las capacidades individuales. La práctica docente, por tanto, no solo exige creatividad y flexibilidad metodológica, sino también sensibilidad y compromiso ético con las realidades del territorio.

Educación Especial y construcción de paz

Ser educadora especial en un territorio marcado por el postconflicto implica un desafío ético y político. La práctica no se reduce a la atención a la discapacidad, sino que se amplía hacia la comprensión de las múltiples formas de exclusión y vulnerabilidad que atraviesan la vida de los estudiantes. La Educación Especial se convierte así en un campo de acción social que promueve la justicia, la equidad y la reconciliación.

En la experiencia desarrollada en Agua Blanca, las niñas y los niños compartieron relatos de violencia y desplazamiento que aún marcan su cotidianidad. Sin embargo, estos relatos se

transformaron en narrativas de esperanza a través del arte, la palabra y el juego. Tal como lo plantea Lederach (2000), la paz se construye “desde abajo y desde dentro”, a partir de las relaciones humanas que se tejen en los espacios cotidianos (p. 34).

La escuela, en este sentido, fue un espacio de reparación simbólica y de aprendizaje colectivo, en tanto las actividades desarrolladas desde la expresión artística hasta las dinámicas lúdicas contribuyeron a fortalecer la empatía, la solidaridad y la capacidad de diálogo entre los estudiantes, elementos fundamentales para la reflexión como educadora especial al reconocer que puedo desempeñar un rol como mediadora cultural y emocional, capaz de promover la inclusión y la convivencia pacífica en contextos de diversidad.

Aportes a la línea de investigación y al campo de la Educación Especial

Desde una perspectiva investigativa, esta sistematización aporta a la línea “Cultura, Educación y Políticas” del grupo *Diversidades, Formación y Educación*, al visibilizar las interacciones entre educación, territorio y cultura en contextos rurales. El eje problematizador emergente gira en torno a la pregunta: ¿Cómo resignificar el papel de la Educación Especial en la construcción de paz desde los territorios rurales?

Los hallazgos sugieren que la Educación Especial, lejos de ser un campo aislado, debe integrarse a las dinámicas sociales y comunitarias, aportando herramientas para el reconocimiento del otro, la gestión de emociones, la convivencia y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Asimismo, el trabajo evidencia que la escuela rural es un laboratorio vivo de investigación educativa, donde las prácticas docentes pueden convertirse en fuentes legítimas de conocimiento si se reflexionan críticamente. En este sentido, la sistematización contribuye a consolidar una pedagogía situada que responda a los desafíos de la inclusión, la equidad y la paz en contextos rurales.

Esta línea nos permite retornar a reconocer los territorios situarlos desde lo que vive cada sujeto y acompañar en la transformación de un país atravesado por la violencia hacia un país en paz, reconociendo al otro y la capacidad de pensarse una educación para todos.

Conclusiones

Los aprendizajes derivados de esta experiencia no solo se circunscriben al ámbito educativo, sino que abren caminos para la investigación, la formación docente y la transformación social. Este proceso permitió comprender la práctica no como un conjunto de acciones aisladas, sino como un espacio de producción de conocimiento. En palabras de Jara (2018), “la sistematización es un acto político que permite visibilizar lo que las comunidades saben, hacen y transforman” (p. 19), situación que fue posible por el encuentro entre saberes académicos y locales para tener una comprensión más amplia y respetuosa de la diversidad cultural y educativa.

Es de anotar que la educación en contextos afectados por el conflicto armado implica no solo enseñar y aprender de paz, sino crear ambientes pedagógicos para vivirla y construirla desde las interacciones cotidianas.

Desde la expectativa la experiencia y la retroalimentación de lo vivido en el voluntariado puedo comprender que existen diversos momentos a nivel pedagógico y a nivel didáctico donde se tejen diferentes relaciones, donde se dialoga desde la memoria, la paz, la resistencia y la construcción de procesos colectivos y sociales, que permiten reconocer al otro desde su individualidad pero como parte de un todo, fortaleciendo así la experiencia de la escuela rural, como está es un lugar abierto para comprender el sentido de una escuela sin muros, en línea con el modelo de escuela nueva que abre un lugar para todos y resignificando el tiempo escolar objetivo del PTAFI.

Ampliar la mirada desde el rol del educador especial comprende la importancia de ver más allá de la discapacidad, abrirse a nuevos espacios para dialogar, convivir, aprender, escuchar y

resignificar; permite ver este campo como un lugar donde crecen las relaciones y se entrelazan los saberes locales, la comunidad, la escuela, los docentes, los estudiantes, la institucionalidad, la práctica pedagógica y el reconocimiento del otro desde una mirada amplia que comprende la diferencia desde el modelo de la diversidad.

En este punto comprendemos el lugar de la educación especial en un territorio afectado por la violencia donde reconocemos al sujeto desde su individualidad pero también desde aspectos pedagógicos donde su aprendizaje y participación cumple con un papel crucial en la escuela, en este lugar se escucha y se comprende al otro desde la construcción de vínculos y el reconocimiento a nivel crítico de los diferentes entornos, teniendo en cuenta las realidades ya sean urbanas, rurales o de posconflicto permitiendo así apropiarse de las oportunidades de aprendizaje reconociendo a la escuela como un lugar de transformación donde se evidencia este espacio como un lugar de diversidad y diálogo entre los saberes locales y académicos aprendiendo así desde el territorio, escuchando la voz del estudiante, del docente, de los sabedores, de la comunidad formando valores de conciencia, convivencia y paz, articulando de manera relacional la escuela la familia y la comunidad.

En el desarrollo de la práctica se permitió el uso de estrategias contextualizadas las cuales fueron adaptadas a este territorio contando con los recursos y los elementos que los estudiantes podrían compartir en cada una de las clases, se aprovechó de los recursos naturales como un medio para el aprendizaje permitiendo así la expresión la creatividad y el uso de una metodología activa para la integración de los saberes no solo desde el aprendizaje académico sino de la preparación para la vida, permitiendo así crear un espacio seguro y significativo para los estudiantes familias y comunidad en general teniendo a la escuela como un territorio de paz.

Para finalizar este recorrido comprendí que la visión que quiero construir como educadora especial es una escuela vista desde la diversidad donde se reconoce la voz de cada uno, dónde

habitar la escuela no solo es un acto político sino es una convicción de vida, un acto de resistencia con la comodidad, donde se aprende del territorio no como un externo sino como alguien que llega con la mente abierta para adaptarse, observar, escuchar, comer, vivir, soñar y construir, esta experiencia me reafirma la importancia de conocer la escuela rural, de vivir el territorio y de entrelazar a la comunidad, la familia y la escuela aprendiendo con ellos, dejando una escuela abierta para todo aquel que quiera habitarla desde el reconocimiento de sí mismo y del otro, con respeto y sentido de pertenencia por este lugar.

Así mismo es de anotar que las lecciones aprendidas tras la experiencia y también tras el proceso de sistematizarla, enuncio algunas proyecciones donde se invita a la creación del centro de interés: Agua blanca pintando un territorio de paz para desarrollar las habilidades de los estudiantes del centro educativo, de acuerdo con los siguientes elementos:

Los estudiantes presentan interés sobre temas relacionados a la orientación vocacional lo que abre ruta de acción al desarrollo de proyectos centrados en intereses.

Teniendo en cuenta que esta institución maneja el modelo escuela nueva se utilizaron metodologías artísticas y lúdicas que facilitaron la expresión la resolución de conflictos la comprensión de estas y las diferentes particularidades.

Así mismo se podrían implementar espacios de capacitación para docentes en áreas como la inclusión, las diferentes estrategias relacionadas con la discapacidad desde el modelo social.

Los ejes CRESE se podrían abordar diferentes ejes los cuales empalmados con las realidades son esenciales para formar a los estudiantes conscientes de su entorno, críticos frente a las situaciones que pasan y capaces de construir una sociedad en paz desde las diferentes acciones propiciando el reconocimiento de la diversidad y la posibilidad de transformación.

Se presentaron algunos desafíos a nivel contextual, como lo es el acceso a la información, la presencia del docente de aula o educador especial, lo cual nos invita a repensar el rol del educador especial desde los contextos rurales el trabajo a nivel social y la participación de la comunidad educativa.

Aquí permite reconocer y analizar el eje problematizador desde los cual orbitan contenidos tales como: el eje CRESE, la formación Integral de sujetos desde una mirada crítica de la escuela rural, la comunidad, la construcción de vínculos, la cohesión en el territorio, el ser maestro en el territorio y el reto de enseñar los saberes locales, las condiciones geográficas económicas y culturales, la educación en la escuela rural, los conocimientos tradicionales, los saberes escolares, los vínculos entre estudiantes, la educación para la paz, el reconocimiento del otro y las prácticas que promueven la reflexión en contextos post conflicto.

Estos espacios brindan la oportunidad de observar, configurar, escuchar, analizar, reconocer, participar y escuchar las narrativas que mueven a los sujetos en un contexto como lo es: Milán Caquetá, vereda Granarío sede Agua Blanca, desde una mirada transversal, crítica y participativa.

Por lo anterior se toma la voz de la educadora especial en la visión de: Como pensarse los procesos que medió el centro de interés: “Sonidos para la construcción de Paz” en el C.E desde las habilidades socioemocionales, las interacciones sociales y la posibilidad que tienen estos sujetos de ser escuchados, de analizar las realidades, las dinámicas en este centro Educativo.

Bibliografía

Alianza Coca para la Paz. (2024). La hoja de coca y la seguridad alimentaria.

<https://alianzacocaparalapaz.org/2024/01/17/la-hoja-de-coca-y-la-seguridadalimentaria>

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008) El Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información, 167

Bonilla, L., & Velasco, M. (2020). *Maestros rurales: compromiso, identidad y comunidad educativa*. Editorial Universidad del Cauca.

Cendales, L. (2014). *Educación popular y saberes comunitarios: diálogos para la transformación*. Editorial El Búho.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). Proyecciones poblacionales de Colombia 2023. <https://www.dane.gov.co>

DeRose, 2000. Yoga Avanzado editora, Unión Nacional de Yoga Brasil,

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método II*. Sígueme.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Jares, X. (2002). Aprender a Convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 44, agosto, 2002, pp. 79-92.

Jiménez, K. (2017). EDUCACIÓN Y SUBJETIVACIÓN EN LA EXTENSIÓN RURAL: PROGRAMA COLOMBIA CAFETERA SOSTENIBLE, DEPARTAMENTO DEL CESAR.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7815>: Universidad Pedagógica Nacional.

- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Norma.
- Ley 2167 diciembre 2021 Ley Plan Alimentación Escolar.
- Martínez Boom, A. (2019). *Educación rural y justicia social en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Mendoza, C. (2017). La Cartografía Social. En P. Páramo, *La investigación en las ciencias sociales: Técnicas de recolección de información* (págs. 253-257). Bogotá D.C: Universidad Piloto de Colombia.
- Millán Araujo, J. (2016). El buen vivir: ¿paradigma alternativo de educación y desarrollo? *Ambientico*, 39-45.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2020). Plan Especial de Educación Rural.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Política de educación inclusiva: una apuesta por la diversidad en la escuela colombiana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Guía pedagógica para aulas multigrado*. MEN.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Molina Villamil, M. P. (2019). Resignificación del quehacer pedagógico del maestro rural: entre la formación, la escuela y la comunidad [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC.
- https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf
- Morales, P., (2012) Elaboración de material didáctico, Red Tercer Milenio S.C.
- Noguera, C., & Castro, R. (2017). *Educación rural y reconstrucción social en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.

Orozco Gómez, William (2018). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Revista Colombiana de Educación*, 75(1), 213-234.

Sanabria Vacca, E. (2014). La deserción escolar en el contexto rural colombiano. Caso Guateque - Boyacá. (Tesis de maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá.

Sánchez, C. (2018). La técnica del mandala. La mente es maravillosa. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/la-tecnica-del-mandala/>

Santos, L.E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la Escuela Rural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 71-91.

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40. Bogotá D.C.

Torres, C. (2019). *Educación rural y pedagogías del territorio*. Universidad de Antioquia.

Valencia, A., (2018), *Biomimética y métodos para el diseño*, Compilado Biomimética y diseño Universidad Pontificia Bolivariana, págs. 42-47.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Zamora, L. F. (2010). Resignificación de la educación rural

APENDICES

APENDICE 1: Formato de diario de campo

U. Pedagógica Nacional		PTAFI -Programa de Tutorías para la Formación Integral	
Formato Diario de Campo			
Elaborado por:		Yeimy Lucia Guzmán Rodríguez	
Grado 3	Asistentes	Fortalezas	¿Qué saberes previos se evidenciaron durante la sesión? ¿Cómo se trabajaron las habilidades artísticas y expresivas en la construcción de paz?
		Oportunidades	¿Qué materiales o recursos resultaron más pertinentes? ¿Qué parte de la clase les generó a los estudiantes mayor participación o interés? ¿Qué temas surgieron en la conversación?
Grado 4	Asistentes	Fortalezas	
		Oportunidades	
Grado 5	Asistentes	Fortalezas	
		Oportunidades	

APENDICE 2: Instrumento brindado por el MEN para la realización de informes.

CÓDIGO DANE	ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	SEDE EDUCATIVA	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	DOCENTE TITULAR	
	LISTA DESPLEGABLE	LISTA DESPLEGABLE	LISTA DESPLEGABLE	LISTA DESPLEGABLE		
DOCENTE TITULAR	TIPO DE DOCUMENTO	DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN	PRIMER NOMBRE	SEGUNDO NOMBRE	PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO
	NES					
GRADO	SEXO	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	ETNIA	DISCAPACIDAD	OBSERVACIONES
0	HOMBRE	DD/MM/AA	1	ROOM	MULTIPLE	
TIPO DE ACOMPAÑAMIENTO	ENTIDAD QUE DESARROLLA EL CENTRO DE INTERÉS	SEÑALES DE CAMBIO MES 1	SEÑALES DE CAMBIO MES 2	SEÑALES DE CAMBIO MES 3		
CENTROS DE INTERÉS						

APENDICE 3: Captura de pantalla de la matriz en Excel

	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				
96				
97				
98				
99				
100				

APENDICE 4: Diapositivas presentadas en el espacio de formación a maestros



Atención a personas con Discapacidad en el marco de la educación inclusiva

LUCIA GUZMAN- LICENCIATURA EN EDUCACION ESPECIAL
DAYRON MORA- LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FISICA RECREACION Y DEPORTES

CONTENIDO

01	INTRODUCCIÓN	07	DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL
02	EDUCACION INCLUSIVA	08	DISCAPACIDAD VISUAL
03	DECRETO 1421 DE 2017	09	DISCAPACIDAD AUDITIVA
04	MODELOS DE LA DISCAPACIDAD	10	DISCAPACIDAD MULTIPLE
05	DISCAPACIDAD INTELLECTUAL	11	DISCAPACIDAD SORDOCEGUERA
06	DISCAPACIDAD FISICA	12	NOCION DE PIAR

DUA



BARRERAS (ACTITUDINALES, DERIVADAS DE FALSAS CREENCIAS, POR DESCONOCIMIENTO, INSTITUCIONALES, DE INFRAESTRUCTURA, ENTRE OTRAS).

ALBA, K. MENDOZA, J. Y ZUBIZARAIN, A. (2011). DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA). PARTI. INSTITUCIÓN EDUCATIVA UNIVERSIDAD DE LA GUAYANA FRANCESA. EL MANEJO DE LA DIVERSIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LECTURA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE SU LENGUA MATERNA. PÁGINA 30.

MODELOS DE LA DISCAPACIDAD



MARCO LEGAL INCLUSIÓN

Colombia cuenta con el Decreto 366 de 2009 Se regula la atención a personas con discapacidad intelectual, con autismo y con discapacidad motora; a la población sorda y a usuarios de lengua de señas

Directiva Ministerial 15 del 2010 la contratación de personal de apoyo, formación básica a docentes, dotación de materiales didácticos y equipos educativos y adecuación de la infraestructura educativa estatal

El decreto 1421 de 2017 reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013.

LA DISCAPACIDAD

Producto social generado por la interacción de las personas con deficiencias y un entorno discapacitado barreras y obstáculos que evitan la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás,

LA DISCAPACIDAD

Restricciones en la habilidad de realizar actividades usuales, en tanto que la discapacidad refiere a la dificultad o limitación en el desempeño de actividades en cualquier dominio y es una función de la interacción de los individuos con su entorno social.

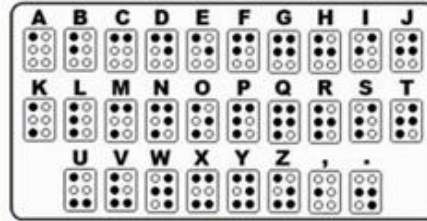


Discapacidad

DISCAPACIDAD VISUAL

Esta categoría incluye un conjunto amplio de personas "con diversas condiciones oculares y de capacidades visuales" (Caballo y Núñez, 2013, p. 260) que generan desde una pérdida completa de la visión hasta distintos grados de pérdida de esta última, lo que se conoce como baja visión (OMS, 2014; Gray, 2009).

Esta discapacidad tiene distintas causas o etiologías, de ahí que puede ser adquirida o del desarrollo



DISCAPACIDAD AUDITIVA

Aquí se incluyen personas con distintos tipos de pérdida auditiva, hecho que les genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros. Aquí se incluyen las personas sordas usuarias de lengua de señas Ministerio de Educación Nacional señas colombiana (LSC) y personas sordas usuarias del español oral o escrito como segunda lengua (MEN, 2006d; Insor, 2012)



Las connotaciones sociales y culturales de dominar una lengua de tipo visual y gestual, que emplea el espacio para su organización la lengua de señas, cuya adquisición puede tener lugar durante los primeros años de vida, si las condiciones del entorno así lo permiten

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Se refiere a un sistema de comunicación estructurado y formalizado que se utiliza dentro de una comunidad específica. Es un sistema lingüístico de códigos estructurados para satisfacer necesidades comunicativas. Por ejemplo: Lengua de señas colombiana



EL ALFABETO

EL ALFABETO DACTILOLÓGICO ES EL ALFABETO QUE USAN LAS PERSONAS SORDAS. CONSISTE EN LA REPRESENTACIÓN MANUAL DE LAS LETRAS QUE COMPONEN EL ALFABETO DE LA LENGUA ORAL





1. Buenos días
2. Buenas tardes
3. Buenas noches
4. Hola informal
5. Hola formal

1. Mamá
2. Papá
3. Hermano
4. Hermana
5. Hijo
6. Hija
7. Nieto
8. Nieta

1. Esposo
2. Esposa
3. Novio
4. Amigo
5. Persona

1. Abuela
2. Abuelo
3. Tio
4. Tia
5. Sobrino
6. Primo(a)
7. Suegra

1. Como
2. Cuando
3. Donde
4. Para que (manos unidas argentino)
5. Por que
6. Que paso

1. Si
2. No

1. Casa
2. Apartamento
3. Edificio
4. Colegio
5. Trabajo
6. Universidad
7. Tienda

1. tiktok
2. instagram
3. WhatsApp

1. Yo
2. Tú
3. Él
4. Ella
5. Nosotros
6. Usted
7. Ustedes
8. Ellos

1. Estudiante
2. Profesor
3. Gestor



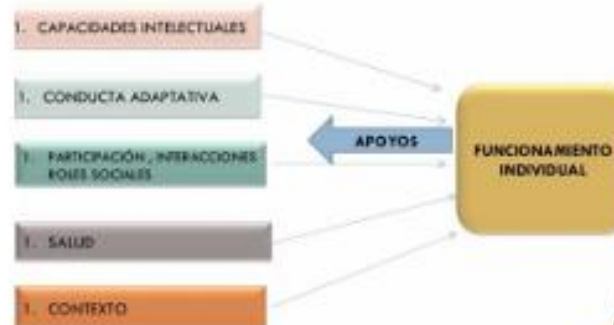
DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en dificultades relacionadas con "la comprensión de procesos académicos y sociales (...), el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados" (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).



Esta discapacidad aparece antes de los 18 años de edad; por tanto, está ligada al desarrollo. No se adquiere a lo largo de la vida (AAIDD, 2011; Verdugo y Gutiérrez, 2009)

DISCAPACIDAD INTELLECTUAL



SORDOCEGUERA

Aquí se incluyen aquellas personas que presentan una alteración auditiva y visual, parcial o total. En tal sentido, resulta de la combinación de dos tipos de déficits sensoriales, y tiene como consecuencias, dificultades en la comunicación, la orientación espacial, la movilidad y el acceso a la información



Para mayor independencia y autonomía requieren de diverso tipo de apoyos, entre ellos los guías e intérpretes (Álvarez, 2004; Ministerio de Salud y Protección

SORDOCEGUERA



DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL

Discapacidad psicosocial es un producto social que resulta entra en interacción entre a una persona con un proceso psico afectivo o de salud mental y las barreras actitudinales y entorno que la sociedad genera teniendo como base el estigma el miedo y la ignorancia limitando a la participación plena y en igualdad de condiciones con las demás personas.



1. Reconocer las políticas públicas y fortalecer redes de apoyos
2. Atención a la salud mental de NNA
3. Cuidado y apoyo para los docentes (garantías)
4. Apropiación el conocimiento a la salud mental
5. Pertenencia, amor y vocación.

DISCAPACIDAD MULTIPLE

Presencia de dos o más deficiencias asociadas, de orden físico, sensorial, mental o intelectuales las cuales afectan significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje. (Secretaría de Educación Pública, Perkins International Latin America & Sense International 2011)



PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PIAR Decreto 1421/2017
------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)

Fecha y Lugar de Diligenciamiento	DDMM/AAAA
Nombre de la Persona que diligencia:	Rol que desempeña en la SE o la IE:

PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

1): Información general del estudiante

Nombres		Apellidos	
Lugar de nacimiento:		Edad	Fecha de nacimiento DDMM/AAAA
Tipo: TI __ CC __ RC __ otro:	No de identificación		
¿Cuál?			
Departamento donde vive	Municipio		
Dirección de vivienda	Barrio/vereda:		
Teléfono	Correo electrónico		
¿Está en centro de protección? NO Si ¿dónde?		Grado al que aspira ingresar:	
Si el estudiante no tiene registro civil debe iniciarse la gestión con la familia y la Registraduría			
¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? ¿Cuál?			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si No (Cuenta con el respectivo registro? Si No)			

PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud	Si	No	EPS:	Contributivo	Subsidado
Lugar donde le atienden en caso de emergencia:					
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si	No	Frecuencia:		
Tiene diagnóstico médico:	Si	No	Cuál:		
¿El niño está asistiendo a terapias?	Si	No	¿Cuál?	Frecuencia	
			¿Cuál?	Frecuencia	
			¿Cuál?	Frecuencia	
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular?	Si	NO	¿Cuál? (Ejemplo: para controlar epilepsia, uso de oxígeno, insulina, etc.)		
¿Consumo medicamentos?	Si	No	Frecuencia y horario (Nombre medicamento y si debe consumirse en horario de clases)		
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?	NO	Si	¿Cuáles? (Ejemplos: Sillas de ruedas, bastones, sillas de comunicación, audífonos, etc.)		

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre		Nombre del padre	
Ocupación de la madre		Ocupación del padre	
Nivel educativo alcanzado	Prebásico/Secundario	Nivel educativo alcanzado	Prebásico/Secundario

PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre		Nombre del padre	
Ocupación de la madre		Ocupación del padre	
Nivel educativo alcanzado	Prebásico/Secundario	Nivel educativo alcanzado	Prebásico/Secundario
Nombre Cuidador	Parentesco con el estudiante:	Nivel educativo cuidador	Teléfono Correo electrónico:
No. Hermanos		Lugar que ocupa:	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?
Personas con quien vive:			
¿Está bajo protección?	Si	No	
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: Si, NO, ¿Cuál? (Ejemplos: Prosperidad Social, ICBF, Fundaciones, ONG, etc.)			

PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

4. Datos Educativos

Información de la Trayectoria Educativa

¿Ha estado vinculado en una institución educativa, función o modalidad de educación inicial?	NO ___ ¿Por qué? SI ___ ¿Cobres?	
¿Otros datos educativos:	¿Aplicó SI ___ NO ___	Observaciones (cómo vincular al proceso de la institución o de la institución educativa)
¿De todos los informes pedagógicos cualitativos que describe el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante ¿hay PIAR? NO ___ SI ___	¿De qué institución o modalidad proviene el informe?	
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO ___ SI ___	¿Cuáles? (Comunicación, Inglés, Música, Artes, Deportes, etc.)	

Información de la institución educativa en la que se matricula

Nombre de la institución educativa a la que se matricula	Sede:
Medio que usará el estudiante para desplazarse a la institución educativa	Distancia entre la institución educativa y sede y el hogar del estudiante (tiempo)

PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2

Fecha de elaboración: DD/MM/AA	Institución educativa:	Sede:	Jornada:
Docentes que elaboran y cargo:			

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre del estudiante:	Documento de identificación:
Edad:	Grado:

PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración: DD/MM/AA	Institución educativa:	Sede:	Jornada:
Docentes que elaboran y cargo:			

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante:	Documento de identificación:
Edad:	Grado:

PIAR PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

1. Características del Estudiante:

Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.

Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo.

Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.

**ACTA DE ACUERDO
Plan Individual de Ajustes Razonables - PIAR -
ANEXO 3**

Fecha: DD/MM/AAAA		Institución educativa y Sede:	
Nombre del estudiante:	Documento de identificación:	Estrato: Grado:	
Nombre(s) equipo directivo y de docentes			
Nombre(s) familia del estudiante			Parentesco: Parentesco:

Según el Decreto 1423 de 2007 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intencas, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se ven los esfuerzos del colegio, el estudiante y la familia. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta Acuerdo.

El **establecimiento educativo** ha realizado la valoración y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo.

La **Familia se compromete** a cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante y en particular a:

Incluya aquí los compromisos específicos para implementar en el aula que requieran ampliación o detalle adicional al incluido en el PIAR.

En caso aparezca con los siguientes actividades:

Nombre de la Actividad	Descripción de la estrategia	Frecuencia (D: Diaria, S: Semanal, P: Permanente) D, S, P, ...

Firma de los Actores comprometidos:

Estudiante _____ Acudiente/Familia _____

Docentes _____ Docentes _____

Directivo Asesor _____

APENDICE 5: Consentimiento informado:

En caso de ser menor de edad:

Quien suscribe el presente documento, obrando como representante del menor de edad _____, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas el artículo 6 bis del Convenio de Berna para la protección de las obras literarias, artísticas y científicas; artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993 vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015 y el Decreto 1377 de 2013, Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normas que lo adicionan y/o complementan; autorizo libre, expresa e inequívocamente a la Universidad Pedagógica Nacional para captar y divulgar:

(Marque con una X)

AUTORIZACIÓN	Fotos		Videos		Audios		Datos personales	
---------------------	--------------	--	---------------	--	---------------	--	-----------------------------	--

La autorización comprende:

1. Captar, tomar, almacenar y editar imágenes personales o fotografías, realizar videos y audios del adulto o menor de edad mencionado anteriormente según corresponda.
2. Divulgar y publicar las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de hacer promoción de los planes, programas y proyectos, propósitos académicos, formativos, didácticos, pedagógicos e informáticos que tiene la Universidad Pedagógica Nacional, información que es de interés público, y

que no constituye, ningún lucro monetario o en especie, para la institución universitaria, ni tampoco implica exclusividad en favor de la Universidad Pedagógica Nacional.

Manifiesto que, como titular o representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos se realizará de conformidad con la Política de Privacidad y Tratamiento de Datos Personales publicada en www.upn.edu.co así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el sistema PQRSDF y las líneas nacionales: 601 594 1894 // 601 347 1190

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciere a la Universidad Pedagógica Nacional, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Los productos autorizados son originados por funcionarios de la Universidad Pedagógica Nacional, debidamente identificados, quienes son los responsables de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación en el proyecto y/o programa.

Firma: _____

Nombre: _____

Calidad - Titular: _____ Representante legal

_____ Teléfono de contacto:

_____ Fecha: _____

Ciudad/Municipio: _____