

**Sistematización de experiencias: orígenes y trayectoria de la Red Nacional en  
Educadores Especiales y Pedagogía Infantil**

**Fernanda Posada Colorado  
Angie Stephanie Ruíz Garzón**

**Centro internacional de Investigación y Desarrollo-CINDE  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Desarrollo Educativo y Social  
Línea de Socialización Políticas, Agenciamientos y Construcción de Subjetividades  
Bogotá D. C.  
2025**

## **Índice de contenido**

Capítulo I. Introducción a la sistematización de la experiencia: Contextualización y apuesta conceptual .....	7
1.1 El contexto de la sistematización y el lugar de habla .....	10
1.1.1 Planteamiento del Problema.....	10
1.2 Marco de antecedentes.....	15
1.3 Justificación .....	26
1.4 Objetivos de la sistematización de la experiencia .....	29
1.4.1 Objetivo general .....	29
1.4.2 Objetivos Específicos.....	29
Capítulo 2. Marco teórico conceptual.....	30
2.1 Planteamiento teórico sobre la sistematización de experiencias. ....	32
2.1.1 Antecedentes de la sistematización de experiencias origen de la sistematización en América Latina .....	32
2.1.2 La sistematización de experiencia como práctica investigativa y producción de conocimiento .....	35
2.1.3 El contexto de la universidad contemporánea.....	38
2.1.4 La experiencia .....	43
2.1.5 Las redes académicas y sociales .....	47
2.1.6 El Docente sujeto del saber pedagógico: saber ser, saber hacer .....	60
Capítulo 3. Diseño Epistemológico y Metodológico.....	64
3.1 Perspectiva epistemológica.....	64
3.2 Ruta metodológica de la Sistematización de la Experiencia de la REDNEEPI .....	66
3.2.1 El punto de partida: La Experiencia.....	66
3.2.2 El Plan de Sistematización .....	67
3.2.3 Recuperación del proceso vivido .....	70

Capítulo 4. Resultados: Las reflexiones de fondo .....	73
4.1 Proceso de análisis, síntesis e interrelaciones .....	73
4.2 Aportes de los encuentros a los participantes y universidades presentes en la red ...	78
4.3 Análisis e Interpretación Dialéctica-Crítica.....	80
4.3.1 Intercambios de Saberes: rupturas, grietas y memorias compartidas .....	88
4.3.2 Aportes de los encuentros académicos a las redes del saber e investigación.....	94
4.3.3 Aportes de los encuentros al desarrollo de la investigación. ....	104
4.3.4 Aportes de los encuentros a la configuración de las subjetividades políticas y pedagógicas .....	109
4.3.5 Interpretación dialéctica-crítica del proceso .....	116
Capítulo 5. Conclusiones: Los puntos de llegada. Los aprendizajes derivados de la sistematización de la experiencia .....	121
Referencias.....	127
Apéndices.....	136

## **Índice de Apéndices**

<b>Apéndice A.</b> <i>Guion de la entrevista a profundidad</i> .....	136
--	-----

## Resumen

El objetivo de la presente sistematización fue recabar la experiencia en la Red Nacional en Educación Especial y Pedagogía Infantil (REDNEEPI), en los 10 años de su conformación mediante el reconocimiento en la formación de los estudiantes, la participación en los encuentros académicos nacionales en torno a la Pedagogía Infantil y la Educación Especial. Desde el punto de vista epistemológico, este proceso consistió en la reflexión con base en el pensamiento crítico social en el contexto colombiano, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva y, metodológicamente, en los principios y orientaciones de la Investigación Acción Participativa. Esto con el fin de recuperar el proceso vivido de la red a través de la voz de sus integrantes, quienes son los principales actores y constructores de dicha experiencia, mediante un diálogo reflexivo en la acción pedagógica de estudiantes, maestras y maestros participantes en la red. De esta manera, se ha generado conocimientos, saberes y prácticas como los hitos históricos significativos en la construcción de la red. Se analizó de manera reflexiva cada memoria de los ocho encuentros desde 2013 hasta el 2021. También se procedió con el análisis de los logros e impactos que han fortalecido su formación política. De igual manera, a través de la autonarrativa y las diferentes entrevistas se analizaron el origen del movimiento académico estudiantil en la REDNEEPI, los aportes en los encuentros a la formación política y el saber pedagógico, las del saber e investigación, el desarrollo de la investigación en discapacidad con relación a las infancias, y la configuración de las subjetividades políticas y pedagógicas teniendo en cuenta su trayectoria.

**Palabras Clave:** Sistematización De Experiencias, Pedagogía, Sujeto Político, Subjetividad, Investigación, Redes, Movimiento Académico Estudiantil.

### **Abstract**

The objective of this systematization was to gather the experience of the National Network on Special Education and Early Childhood Pedagogy (REDNEEPI) over the 10 years of its formation, through recognition of student training and participation in national academic meetings on Early Childhood Pedagogy and Special Education. From an epistemological perspective, this process consisted of reflection based on critical social thinking in the Colombian context, from the perspective of Inclusive Education, and methodologically, on the principles and guidelines of Participatory Action Research. This was done with the aim of recovering the lived process of the network through the voices of its members, who are the main actors and builders of this experience, through a reflective dialogue in the pedagogical action of students and teachers participating in the network. In this way, knowledge, wisdom, and practices have been generated as significant historical milestones in the construction of the network. Each report from the eight meetings from 2013 to 2021 was reflectively analyzed. The achievements and impacts that have strengthened their political formation were also analyzed. Similarly, through self-narrative and various interviews, the origins of the student academic movement within the NEPPI Network, the contributions of the meetings to political formation and pedagogical knowledge, the contributions of knowledge and research, the development of research on disability in relation to childhood, and the configuration of political and pedagogical subjectivities, taking into account their trajectory, were analyzed.

**Keywords:** Systematization of Experiences, Pedagogy, Political Subject, Subjectivity, Research, Networks, Student Academic Movement.

## **Capítulo I. Introducción a la sistematización de la experiencia: Contextualización y apuesta conceptual**

La presente sistematización recoge la experiencia de la Red Nacional de Educadores Especiales y Pedagogía Infantil (REDNEEPI) en sus diez años de funcionamiento, la cual fue iniciada por estudiantes de las facultades de Educación de la Universidad de Antioquía y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La REDNEEPI es una forma de organización estudiantil de carácter académico que reflexiona en torno a la formación investigativa, social y política de los estudiantes de las licenciaturas de Pedagogía Infantil y Educación Especial en Colombia.

El lugar epistémico del habla en esta sistematización es la perspectiva crítica de la educación inclusiva en Colombia. Desde esta postura epistémica se hacen visibles los participantes en la red a través de un encuentro de experiencias subjetivas e intersubjetivas desde un lugar de habla que implica un ejercicio de actividad académica de la red. Por lo tanto, no se trata de comparar conocimientos sobre la educación inclusiva, sino de complementarlos; donde el lugar de la palabra siga siendo de reflexión crítica y de subjetividad activa como una forma de enfrentar circunstancias, maneras y contenidos en la formación de los estudiantes, los maestros, y las maestras en educación especial y pedagogía infantil. Además, en su configuración como sujetos políticos, formados para educar e investigar el conocimiento sobre temas relacionados a la educación inclusiva (Gorjon, 2018).

Según Ribeiro (2017), para el grupo es fundamental comprender la posición social en la enunciación del discurso, en este caso tanto de la REDNEEPI en la formación política de los maestros, maestras y estudiantes y sus subjetividades políticas como de bell Hooks (2004)<sup>1</sup>, para quien “el lenguaje que usan las personas revela importante información acerca de con quiénes se identifican, cuáles son sus intenciones, para quién están escribiendo o hablando” (p. 68); de allí la importancia de precisar el lugar de habla. Según Ribeiro (2017), el lugar de habla no inicia desde el “individuo” y su experiencia, sino de múltiples condiciones sociales que se establecen jerárquicamente por grupos.

---

<sup>1</sup> Bell Hooks (2004), siempre firma sus textos en minúsculas y sugiere ser citada de la misma manera, argumentando que sus escritos sean más destacados que su nombre.

La perspectiva de Ribeiro (2017), se complementa con el planteamiento de Hooks (2004), quien afirma que cuando hablamos de la constitución del sujeto a través de múltiples campos de significación, estamos invocando la inscripción y la adscripción como procesos simultáneos por los que el sujeto adquiere significados en relaciones socioeconómicas y culturales; en este caso, relaciones académicas, interuniversitarias y territoriales-interculturales, a la vez que adscribe significados al dar sentido a estas relaciones en su vida cotidiana como maestros, maestras, estudiantes y profesionales en el campo de la educación especial y pedagogía infantil.

En otras palabras, el modo en que una persona percibe o interpreta un acontecimiento, variará de acuerdo a cómo «ella» esté culturalmente construida; la mirada de maneras impredecibles en las que estas construcciones pueden configurarse en el flujo de su subjetividad e, invariablemente, el repertorio político de los discursos culturales de los que dispone.

Una sistematización de experiencia con sentido crítico contribuye a la visibilidad y auto organización de la red, sin reproducir discursos, acciones e imágenes esencialistas de otros contextos. Por el contrario, se trata de aprender a escuchar de manera atenta y abierta las experiencias de sus participantes a través de un ejercicio de alteridad, de reflexión y aprendizajes. En este sentido, Gorjon (2018), señala que, como red, es importante que sus integrantes se comprendan como un grupo social y no como individuos aislados.

Retomando a Ribeiro (2017), los grupos sociales, incluso como redes, presentan variaciones en su continuidad durante sus trayectorias, y las situaciones, los hechos o las circunstancias que les suceden van más allá de las experiencias individuales de quienes los integran o los han integrado. Muchas veces es necesario que las personas se miren a sí mismas como parte de un grupo, como sujetos políticos, con el fin de entender las dinámicas del mismo; por ejemplo, en el caso de la presente sistematización, la formación universitaria de los estudiantes en el tema de la educación especial y la pedagogía infantil.

El presente documento está organizado en cuatro capítulos. El primer capítulo aborda el contexto de la experiencia, partiendo del posicionamiento del lugar del habla en las ciencias sociales críticas, la contextualización del problema en la formación universitaria de los estudiantes en Pedagogía Infantil y Educación Especial, participantes de la REDNEEPI. De allí surge la necesidad de sistematizar la trayectoria de la red desde la experiencia. En este sentido se hizo una reflexión crítica sobre la universidad y los problemas de desconexión entre la formación profesional e investigativa y la realidad en la práctica pedagógica. También se presenta un marco

de antecedentes para conocer el estado de la investigación sobre las redes de estudiantes en el ámbito de la educación superior, la formación política y el saber docente, las redes de investigación y las subjetividades políticas, y, desde allí, garantizar la pertinencia de la presente sistematización como un campo de investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el planteamiento teórico de la sistematización de experiencias, partiendo de su definición conceptual como método de investigación. Posteriormente la definición etimológica del concepto “Universidad” respecto a su contexto contemporáneo. Después se aborda la experiencia desde una perspectiva subjetiva, transversalizada y encarnada, y de diferentes teóricos y filósofos.

Posteriormente, se presenta el sustento teórico de las redes académicas y su relevancia en el contexto de las ciencias sociales y, específicamente, en la educación. También se argumenta teóricamente el tema de los docentes como sujetos políticos e intelectuales de la educación, seguido de la perspectiva sobre el docente como sujeto del saber pedagógico y como investigador para llegar a las subjetividades políticas, y de esta manera entender las relaciones humanas desde las contribuciones de los postulados filosóficos, histórico políticos, pedagógicos y de las ciencias sociales.

En el capítulo tercero se desarrollan los planteamientos y procedimientos metodológicos en la sistematización de experiencias de la REDNEEPI, siguiendo principalmente la propuesta de Jara (2018), académico experto en el tema, se describen las técnicas e instrumentos utilizados para la reconstrucción de la experiencia.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del proceso de sistematización teniendo en cuenta las preguntas orientadoras de los instrumentos de investigación, sus objetivos y los hitos significativos de la red, desde un proceso de triangulación, el análisis de entrevistas y la autonarrativa. Se llevó a cabo el análisis y la reflexión de los aportes en los diferentes encuentros de la red con las siguientes categorías: el origen de la red y las universidades que hacen parte de la misma, el impacto de la red en los procesos de investigación, la participación de la discapacidad e infancias en los procesos de investigación del movimiento académico estudiantil, y la incidencia en la configuración de las subjetividades políticas y pedagógicas. Por último, se llega a la interpretación dialéctica-crítica del proceso de la red.

En el quinto capítulo, se presentan como conclusiones los puntos de llegada de la vivencia, es decir, los aprendizajes derivados de la sistematización de experiencia.

## **1.1 El contexto de la sistematización y el lugar de habla**

### ***1.1.1 Planteamiento del Problema***

La REDNEEPI, se conforma por: estudiantes de pedagogía infantil y educación especial de la Universidad de Antioquia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Norte y la Corporación Universitaria Rafael Núñez, con el acompañamiento de maestras y maestros de estos campos de conocimiento y, posteriormente, por estudiantes de la Universidad del Atlántico, la Universidad de Pamplona, la Universidad de La Guajira, y la Fundación Universitaria Los Libertadores. En la actual sistematización se encuentran como integrantes activos dos licenciadas con énfasis en Educación Especial.

La red es un espacio donde se comparten saberes y experiencias entre estudiantes de pregrado, maestros y maestras, situados en las realidades según su contexto. En este sentido, las conversaciones desarrolladas en la red giran en torno a las coyunturas nacionales, la educación inclusiva, el aporte a la construcción de políticas públicas, los retos de las universidades con relación a la formación de los estudiantes en educación superior, el impacto de las artes en la formación de las niñas y los niños, el saber pedagógico, entre otros aspectos centrales para las ramas de conocimiento ya mencionadas.

De esta manera, se reconoce que la formación universitaria se distancia de la práctica pedagógica y de la experiencia laboral de los estudiantes, maestras y maestros, para agenciar procesos de cambio a partir de las propias realidades según los contextos educativos. Fundamentalmente las discrepancias entre las ciencias sociales y humanas se generan cuando la investigación sesga los procesos propios de las comunidades o culturas, lo cual deja de lado aspectos subjetivos, políticos, socioeconómicos, entre otros, por mantener el estatus del conocimiento “legítimo”.

Wallerstein (1996), refiere que las ciencias sociales requieren ser reestructuradas para pensar los vínculos con el contexto humano y social, de manera que sean convergentes con las diversas voces que han sido excluidas por el paradigma positivista de la modernidad. Es decir, según este autor, la academia requiere un giro epistemológico que permita el intercambio de conocimientos de las disciplinas, donde se abordan aspectos sociales, políticos y humanos. No se trata de desconfigurar lo construido, sino de reflexionar desde las necesidades del contexto actual. De igual manera, es importante reflexionar sobre la legitimidad del conocimiento promovido por el eurocentrismo como única fuente de conocimiento en la modernidad y repensar las dificultades de

las estructuras de la academia, desde algunos discursos que homogenizan la formación de los estudiantes y el conocimiento producido a través de la investigación.

Por ende, la sistematización de experiencias permite construir diálogos contrahegemónicos, ya que tiene en cuenta el intercambio de saberes desde la subjetividad y la experiencia contextual como fuente de conocimiento, lo cual contribuye a la edificación y la documentación de la experiencia vivida en la REDNEEPI. Así mismo, reconoce los saberes que llevan consigo los estudiantes para construir nuevos conocimientos no solo a través de la producción académica, sino a través de las experiencias en los espacios o contextos de las prácticas pedagógicas, con el propósito de compartir dichas experiencias y hallar puntos de encuentro que aporten a la formación política en las disciplinas relacionadas de estudiantes, maestras y maestros en Educación Especial y Pedagogía Infantil.

La Educación Infantil y la Educación Especial en Colombia han atravesado múltiples transformaciones a lo largo del tiempo, influenciadas por dinámicas globales de carácter social, educativo, económico, político y cultural. Sin embargo, estas transformaciones no siempre han respondido a las realidades concretas de los contextos educativos, lo que plantea un desafío crucial: ¿cómo garantizar que los cambios normativos y curriculares en la educación superior realmente dialoguen con las experiencias y necesidades de docentes y estudiantes en el aula?

Desde esta perspectiva, Manrique et al. (2022) señalan la urgencia de realizar un análisis crítico de la estructura curricular universitaria, la cual, en muchos casos, se distancia de la experiencia vivida por quienes enseñan y aprenden. La formación de maestros y maestras se encuentra tensionada entre un diseño curricular centrado en modelos teóricos y la necesidad de responder a los desafíos específicos de la práctica pedagógica en contextos diversos y complejos.

En este sentido, las autoras proponen una revisión profunda de los procesos formativos en educación superior, promoviendo la integración entre teoría y práctica. Resaltan la importancia de la narrativa como herramienta para construir conocimiento desde la experiencia docente y la formación política como un elemento clave para su empoderamiento. De esta manera, la educación no solo se convierte en un espacio de transmisión de saberes, sino en un escenario de transformación social donde los maestros y las maestras, desde sus propias subjetividades colectivas, puedan incidir en la construcción de políticas educativas más inclusivas y pertinentes.

Así mismo, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE, 2016-2026) promulgado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2015, establece la necesidad de innovar en

estrategias, proyectos, metodologías, procesos de evaluación y planes de acción orientados a la formación docente. Su propósito central es garantizar que maestros y maestras cuenten con las herramientas necesarias para responder de manera efectiva a las políticas y decretos en educación inicial e inclusiva formulados por el MEN. En este marco, el PNDE reconoce que la reducción de brechas poblacionales, la desigualdad y la inequidad continúan siendo problemáticas estructurales que requieren una reconfiguración profunda en los procesos formativos.

Uno de los desafíos clave en este contexto es la formación política de los profesionales de la educación, entendida como una condición fundamental para la construcción de redes desde el saber pedagógico. Esta formación no solo debe promover el diálogo de saberes, sino también propiciar la transformación de los esquemas evaluativos en Colombia, que históricamente han estado regulados por mediciones estandarizadas como las pruebas SABER (ICFES) y PISA (OCDE). Si bien estos instrumentos permiten hacer seguimiento al desempeño estudiantil, su enfoque reduccionista tiende a desconocer la riqueza de los contextos educativos y las realidades que enfrentan docentes y estudiantes en su día a día.

Bajo esta mirada, diversas autoras han planteado la necesidad de resignificar la formación docente a través de la narrativa y la construcción de experiencias situadas. Este enfoque enfatiza la importancia de volver a tejer las relaciones entre la academia y la práctica pedagógica, destacando la interdependencia entre la teoría y la experiencia en el aula. De acuerdo con UNICEF (2023), organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO han subrayado que la educación infantil y la educación especial han experimentado transformaciones significativas en respuesta a estándares y requerimientos globales. Sin embargo, la adaptación a estas exigencias ha supuesto grandes retos para las universidades y desafíos pedagógicos para los docentes, quienes deben equilibrar la presión de cumplir con estándares internacionales, con la necesidad de responder a los contextos específicos de sus comunidades.

El contexto colombiano en la actualidad evidencia una serie de fenómenos y problemas sociales de tipo económico, cultural, social y político, como la atención y la cobertura educativa de calidad para los grupos vulnerables incluyendo los niños y niñas con discapacidad, la inclusión educativa, la persistencia de la violencia por parte de algunos grupos armados y las dinámicas propias de cada región (UNICEF, 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, se han hecho avances en la implementación de políticas educativas, sin embargo, el cumplimiento de indicadores en el sistema educativo colombiano

continúa centrado en aspectos administrativos y de cobertura, como la creación de sistemas de seguimiento y evaluación. No obstante, existen vacíos significativos en temas fundamentales como la asignación del PIB a educación, ciencia, tecnología, investigación, innovación y emprendimiento; la implementación de la jornada completa; el acceso universal a la educación inicial; la mejora de los resultados en las pruebas SABER; y la acreditación de programas de educación superior (MEN, 2015, p. 15).

Así mismo, es importante tener en cuenta que, a lo largo de los últimos años, la política pública internacional sobre discapacidad ha experimentado una evolución significativa, impulsada por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que estableció los principios de dignidad y equidad, hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU en 2006, se ha transitado de un modelo asistencialista a uno que se enfoca en los derechos humanos y la inclusión social.

Este cambio se ha consolidado a través de diversas iniciativas que promueven la accesibilidad, la participación activa y la igualdad de oportunidades. A nivel mundial, la política pública se ha orientado a garantizar que las personas con discapacidad no solo sean vistas como sujetos pasivos de asistencia, sino como actores plenos de derechos. Es en este contexto donde organismos internacionales -como la ONU- han generado marcos normativos que aseguren la inclusión efectiva, especialmente desde el sector educativo, base fundamental para la transformación social y cultural.

En Latinoamérica, la implementación de políticas públicas en discapacidad ha sido variada, con avances en algunos países como México, Argentina y Brasil, donde se han adoptado marcos legislativos orientados a la inclusión y a la eliminación de barreras estructurales del sistema. Sin embargo, los desafíos persisten, y uno de los mayores obstáculos ha sido la falta de transversalización de la discapacidad en las políticas públicas generales. Aunque los marcos legales son sólidos, la ejecución efectiva de estos requiere mayores esfuerzos en la asignación de recursos, la capacitación de funcionarios y la creación de sistemas de evaluación. En este sentido, la construcción de políticas públicas inclusivas requiere no solo de un compromiso normativo, sino también un enfoque que considere las realidades locales y la participación activa de las personas con discapacidad en su diseño y evaluación. En particular, la accesibilidad y la participación

educativa son pilares fundamentales para reducir las brechas de desigualdad y promover una inclusión real.

En Colombia, la Ley 089 de 2023 representa un avance sustancial en el proceso de inclusión y garantía de derechos de las personas con discapacidad. Esta ley, alineada con los principios de la CDPD (convención sobre los derechos de las personas con discapacidad), refuerza la participación de las personas con discapacidad en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas, estableciendo mecanismos concretos para garantizar su acceso a la educación inclusiva y la inserción laboral. Sin embargo, la implementación de esta ley enfrenta desafíos significativos. A pesar de los avances normativos, la realidad de la formación docente en el sistema educativo sigue marcada por barreras estructurales del sistema, como la falta de recursos y la escasa articulación entre las instituciones encargadas de garantizar la inclusión educativa.

La Ley 089 de 2023 abre la puerta para una transformación efectiva, pero para que esta sea posible, se requiere un esfuerzo conjunto entre el Estado, las instituciones educativas y la sociedad en general para asegurar que las políticas no solo existan en el papel, sino que se implementen de manera real y efectiva, logrando así la inclusión plena de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida social, económica y cultural. De allí nace la necesidad de entender cómo se vinculan el maestro y la maestra de educación especial y pedagogía infantil, como sujetos sociales y políticos en contextos educativos, desde una perspectiva de derechos. Teniendo en cuenta lo dicho, el movimiento académico estudiantil de la REDNEEPI promueve la investigación como eje transversal al acto educativo desde el saber pedagógico, político y formativo. También reconoce y agencia procesos de cambio a partir de las propias realidades de los territorios en relación con los procesos formativos y prácticas laborales docentes.

No obstante, ante la falta de sistematización de la trayectoria académica de la REDNEEPI, surge el interés por sistematizar la experiencia de formación de los maestros, maestras y estudiantes como sujetos políticos, su saber pedagógico, y la investigación como eje trasversal al acto educativo en sus diez años de existencia. De las reflexiones anteriores surge la siguiente pregunta para la sistematización de experiencias: Desde la sistematización de experiencias, ¿cuál es el aporte de la REDNEEPI para seguir fortaleciendo la formación política de maestros y maestras en educación infantil y en educación especial, como sujetos de saber pedagógico, político e intelectual de la educación, desde el saber, saber ser y el saber hacer, como dimensiones fundamentales de la sociedad?

## 1.2 Marco de antecedentes

Para la construcción del marco de antecedentes sobre la sistematización de redes, se consultaron a nivel internacional, nacional y local, 39 investigaciones a partir de los siguientes criterios de inclusión: que la ventana temporal se comprendiera en un rango de cinco años entre el 2020 y el 2024; que las investigaciones se relacionaran con temas como formación política en el saber docente, movimiento académico estudiantil desde el saber pedagógico, redes de saberes e investigación y subjetividades políticas y pedagogía; que las investigaciones fueran de nivel de maestría y doctorado y que se localizaran en bases de datos académicas, Centros de Investigación y repositorios de universidades.

La búsqueda de las investigaciones se hizo en Redalyc, SciELO, Google Scholar, en bibliotecas virtuales como la de CLACSO, la Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL, y los repositorios de las universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional y la Distrital Francisco José de Caldas Rafael Núñez. De acuerdo con la búsqueda no se encontraron investigaciones suficientes en el período delimitado, por lo tanto, se amplió la ventana temporal a partir del 2003 hasta el 2025.

La presente investigación presenta un tejido de antecedentes que contienen un acervo histórico, pedagógico, social, político y cultural, y que pone en diálogo la experiencia de la REDNEEPI con las reflexiones teórico-críticas. En este sentido también se aborda la sistematización de experiencias en América latina, los movimientos de maestros en pedagogía, la conformación de redes académicas, investigativas y sociales, y las subjetividades políticas. Esto con el propósito de ir entrelazando la extensión crítica en comunidades y otros territorios por fuera de la universidad, en un diálogo vinculante que propicie la participación del docente, como un agente educativo y político de cambio y transformación.

Cabe resaltar que, para la REDNEEPI, dicha construcción se genera desde las apuestas interinstitucionales universitarias en el país, en las que se investiga la construcción política, social, cultural y humana de las personas que experimentan la discapacidad y las infancias. De esta manera se busca dinamizar acciones para el cambio educativo y la concientización de los maestros y las maestras en la formación de estudiantes de educación y pedagogía infantil, las prácticas pedagógicas inclusivas, la investigación y los aportes a las políticas públicas en educación inclusiva.

Por ende, los procesos dialógicos requieren de una mirada desde el campo interdisciplinar que contribuye al rol docente en diferentes perspectivas del conocimiento, como las ciencias sociales, humanas y políticas, que, desde la mirada epistémica, forma un maestro o un estudiante en Educación Especial y Pedagogía Infantil. En este sentido, la sistematización de experiencias no solo es una base documental relacionada con las teorías de conocimiento oficialmente reconocidas o la clasificación de información, sino, como una forma de investigación y herramienta heurística sobre el accionar político de la práctica docente. Esto permite comprenderla como una experiencia vivida y generadora de saberes Ghiso (2011) y busca enriquecer las vivencias desde las realidades propias que se viven al interior de la educación en Colombia.

De esta manera, se tiene en cuenta la deconstrucción del conocimiento, situando al estudiante y al docente en una experiencia anclada a la realidad de los contextos, recuperando saberes desde lo comunitario, lo colectivo, social y pedagógico. Por ende, las propuestas deben ir encaminadas a trascender la formación en la práctica pedagógica desde la experiencia, siendo críticos desde su propia perspectiva frente a los procesos de educación inclusiva, en relación con la discapacidad y las infancias, lo cual exige la reflexión de la práctica para producir conocimientos significativos en la misma.

La formación política del saber docente no puede entenderse al margen de las prácticas colectivas, las resistencias pedagógicas y las búsquedas de sentido que, históricamente, han gestado maestras y maestros organizados en redes y colectivos. Esta dimensión política del oficio docente ha emergido con fuerza en América Latina, especialmente a partir del reconocimiento de la sistematización de experiencias como una forma crítica, situada y transformadora de investigar las prácticas y resignificar los saberes.

En este horizonte, el trabajo de Martínez (2006), constituye un referente central, al proponer que los colectivos y redes de maestros configuran un *campo de producción de saber pedagógico y de acción política*. Su investigación visibiliza las experiencias de docentes que, organizados con fines pedagógicos, han construido otras formas de ser maestro en Colombia, alejadas del modelo tecnocrático, que sean más cercanas a una perspectiva crítica, política y social. En este sentido, Martínez (2006), plantea que las redes pedagógicas no solo transforman las prácticas educativas, sino que también configuran sujetos políticos que reconfiguran el papel del magisterio en la esfera pública.

Complementariamente, los aportes del educador popular Jara (2018), permiten comprender la sistematización de experiencias como un proceso investigativo que se distancia del paradigma positivista y que, en cambio, se inscribe en los procesos históricos latinoamericanos, reconociendo los saberes propios de las comunidades. Jara (2018), subraya que la sistematización no busca reproducir marcos teóricos preestablecidos, sino generar un diálogo de saberes entre teoría y práctica, recuperando las voces, trayectorias y sentidos que los sujetos imprimen a sus experiencias. La sistematización, desde su mirada, es una práctica política en sí misma, al promover la participación, la memoria colectiva y la reflexión crítica sobre lo vivido.

Este enfoque es profundizado por Mejía (2018), quien considera que la sistematización no solo produce conocimiento, sino que interpela la práctica educativa desde una mirada transformadora. En el marco del 9° Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial, Mejía (2018), señala que sistematizar es narrar desde la pluralidad del saber, reconociendo que este no es un absoluto, sino una construcción situada, emergente de las realidades de quienes participan en las experiencias educativas. Así, la formación política del maestro se ancla en su capacidad de narrarse, de construir memoria y de asumir su práctica como un acto político.

Desde una perspectiva afín, Ghiso (2011) problematiza la idea de sistematización como un simple método, reivindicándola como una forma de resistencia epistémica que se niega a perder su autonomía. En su lectura, investigar no es transitar caminos prefigurados, sino abrir sendas nuevas donde teoría y práctica dialogan para desarmar las lógicas del poder y resignificar las experiencias. La sistematización, entonces, no se limita a ordenar lo vivido, sino que lo transforma, lo devuelve al campo del pensamiento crítico, permitiendo ver lo que antes no se veía.

En el contexto colombiano, las reflexiones de Cendales y Torres (2004) aportan a la comprensión de la sistematización como una experiencia investigativa viva, que recupera los sentidos de la práctica sin reducirla a una evaluación técnica. Para estos autores, la sistematización permite que la experiencia se mire a sí misma, se narre y se interprete desde la voz de sus protagonistas. Es un ejercicio formativo que otorga dignidad al saber vivido, al tiempo que abre nuevas lecturas que enriquecen la práctica pedagógica y política del magisterio.

Todos estos antecedentes permiten comprender que la formación política del saber docente no se limita a una dimensión teórica, sino que emerge del encuentro entre experiencia, memoria, organización y resistencia. En este proceso, las redes pedagógicas, los colectivos de maestros y la sistematización de experiencias se convierten en territorios de producción de saber, subjetividad y

acción política. Es en estos espacios donde se gesta el maestro político: aquel que no solo enseña, sino que también se pregunta, interpela, actúa y transforma.

El movimiento estudiantil en Colombia ha sido históricamente un escenario de disputa, creación y transformación política y educativa. En las últimas décadas, este movimiento ha ido consolidando no solo una presencia en las luchas sociales, sino también una producción académica y pedagógica que ha configurado espacios de pensamiento crítico, investigación formativa y articulación interuniversitaria.

El estudio de Mogollón (2022) realiza un balance de la producción académica sobre el movimiento estudiantil colombiano entre los años 2000 y 2020, con el propósito de analizar las formas conceptuales en que este ha sido entendido, así como sus relaciones con otros actores políticos, institucionales y comunitarios. Desde una perspectiva hermenéutica, se reconoce que el movimiento estudiantil no es homogéneo, sino que se despliega en múltiples prácticas de resistencia, organización y reflexión pedagógica, configurando una línea teórica propia que se alimenta del contexto universitario, especialmente en instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este análisis permite comprender cómo los estudiantes han producido conocimiento desde su participación política, y cómo estas experiencias se han inscrito en repositorios académicos, tesis, sistematizaciones y debates colectivos que configuran un cuerpo teórico autónomo y situado.

Por otro lado, desde el enfoque latinoamericano, el texto “El liderazgo estudiantil universitario ante los retos de la inclusión social. Sistematización de experiencias” (Misas Hernández y López Rodríguez del Rey, 2021), basado en el contexto cubano de la Universidad de Cienfuegos, aporta una mirada integral sobre la formación de liderazgos estudiantiles articulados a proyectos socioeducativos que promueven la inclusión social. La sistematización allí presentada se estructura en tres fases: primero, el diagnóstico y caracterización de las necesidades sociales; segundo, la formación, liderazgo y participación estudiantil a través de programas que responden a dichas necesidades; y tercero, el fortalecimiento del liderazgo desde la extensión universitaria, generando acciones sociales orientadas a la equidad, la justicia y la democracia.

Este enfoque resuena fuertemente con las prácticas del movimiento académico estudiantil colombiano, especialmente en experiencias como la REDNEEPI, que desde una perspectiva interuniversitaria ha articulado el saber pedagógico con procesos de liderazgo, extensión, investigación y acción territorial. En este sentido, la experiencia cubana permite entender cómo el

liderazgo estudiantil puede constituirse como un motor de transformación social, cuando se vincula con las necesidades del territorio y con una ética de trabajo en red.

Ambos referentes subrayan que el movimiento estudiantil no debe ser entendido únicamente como un actor político en escenarios de protesta, sino también como un sujeto epistémico, capaz de generar conocimiento situado, crítico y transformador. Desde esta perspectiva, la producción académica, las sistematizaciones de experiencias y las apuestas formativas desarrolladas por y para estudiantes constituyen una dimensión central del saber pedagógico latinoamericano.

En el marco de las transformaciones educativas impulsadas desde los territorios, las redes de saber se han constituido como espacios fundamentales para la articulación entre la práctica pedagógica, la investigación situada y la construcción colectiva de conocimiento. Estas redes no son solo estructuras organizativas, sino entramados afectivos, políticos y epistémicos que habilitan el encuentro de maestras, maestros y estudiantes alrededor de intereses comunes, preocupaciones compartidas y apuestas por una educación crítica, emancipadora y profundamente arraigada en la vida.

Otro de los antecedentes relevantes en el contexto colombiano es el estudio desarrollado por Valderrama et al. (2016), quienes sistematizan la experiencia de las redes de maestras y maestros investigadores en 109 municipios del departamento de Cundinamarca. Esta experiencia da cuenta de cómo la investigación pedagógica puede emerger desde las prácticas docentes cotidianas, siempre que exista acompañamiento, financiación y una comprensión metodológica que reconozca el saber docente como una forma legítima de producción de conocimiento. En dicha experiencia, se destaca el respaldo institucional a 1.174 proyectos pedagógicos, lo que evidencia la potencia de las redes como dispositivos de formación, transformación y empoderamiento profesional en clave territorial.

Asimismo, la investigación de Escobar y Morillo (2020), muestra que en Colombia existe el Comité Interinstitucional de Práctica Formativa en pedagogía Infantil. Es una red académica constituida por diferentes Universidades que tienen programas de formación de maestros en Pedagogía Infantil. Por otra parte, referencian la Red de Investigadores en Infancia, una red académica que viene reflexionando las infancias desde diferentes perspectivas, prácticas y experiencias. La red está conformada por las universidades Pedagógica Nacional, la Distrital Francisco José de Caldas, la Libre, la Sabana, la Santo Tomás, la Salle y el Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano- CINDE.

En educación especial identifican la Red colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad- Red CIESD. Esta red se enfoca en la investigación, e incide en las políticas educativas en discapacidad, en propuestas educativas incluyentes a través del proyecto transversal NEES, en la formación de maestros y maestras interesados en la educación de niñas y niños con necesidades educativas especiales. También la red menciona la cátedra itinerante de educación infantil con la que se busca analizar los desafíos a los que están expuestos los futuros maestros de las infancias respecto a la construcción de memorias históricas y la educación para la paz en las comunidades desde sus territorios.

A esta red pertenecen la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), la Corporación Universitaria Minuto de Dios, (UNIMINUTO), la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Fundación Universitaria del Área Andina (ÁREA ANDINA), la Fundación Universitaria Monserrate, (UNIMONSERRATE), la Fundación Universitaria los Libertadores, y las universidades Libre, el Bosque, Los Llanos, Santo Tomas, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y la Distrital Francisco José de Caldas.

Concluyen que a través de las instituciones y redes de investigación se ha planteado la necesidad de pensar en las infancias, en una formación interdisciplinaria de maestros en este campo promoviendo espacios académicos en los que las maestras y los maestros y estudiantes tengan la posibilidad de reflexionar y deliberar en torno a temas relacionados con los niños y niñas desde sus contextos, mediados por expertos en temas culturales, étnicos y de necesidades educativas especiales.

En otro plano, más cercano al movimiento estudiantil, el trabajo de Moya Arvilla y Moncaleano Duarte (2019) recopila las memorias y sistematiza los Encuentros Nacionales de la REDNEEPI. Aunque su reseña no profundiza en aspectos epistémicos ni culturales, constituye un valioso insumo documental para reconstruir una línea de tiempo que evidencia cómo, desde el diálogo de saberes, se ha ido tejiendo una red interuniversitaria que enlaza prácticas investigativas, apuestas pedagógicas y luchas políticas por la inclusión y la transformación educativa desde las infancias, la discapacidad y la multiculturalidad. Esta sistematización documental se convierte en una base clave para esta investigación, que busca no solo recuperar los hechos sino también reinterpretarlos desde la voz y la experiencia de quienes han habitado estos espacios.

Por otra parte, los aportes de Goldar y Chiavetta (2021) enriquecen este marco al explorar la sistematización de experiencias como una metodología situada, crítica y profundamente arraigada

en la educación popular. Su propuesta invita a desbordar las lógicas positivistas y a concebir la sistematización como un proceso de diálogo entre teoría, práctica y experiencia, donde el sujeto que investiga se transforma en el mismo acto de comprender su práctica. Esta mirada es coherente con el enfoque de esta tesis, que no busca distanciarse del objeto de estudio sino habitarlo, escucharlo, narrarlo y comprenderlo desde dentro.

En esta misma línea, el texto “Prácticas generadoras de saber: Reflexiones freirianas en torno a la práctica de la sistematización” de Ghiso (2006), profundiza en el carácter político, ético y transformador de la sistematización como metodología, rescatando su vínculo fundante con la educación popular y con los procesos de organización comunitaria. Desde esta perspectiva, sistematizar no es sólo reconstruir eventos, sino dar sentido colectivo a las experiencias, generar aprendizajes compartidos y aportar a la formulación de políticas públicas desde las voces históricamente silenciadas. Este enfoque reivindica el valor de las memorias sensibles, de los relatos que emergen de lo vivido y de los conocimientos que brotan desde las grietas de la academia formal.

Adicionalmente, el texto “El lenguaje de los vínculos” (Najmanovich, 1995), permite pensar el accionar pedagógico en red desde una perspectiva más teórica, al poner en relación la noción de autonomía relativa con la comprensión de las prácticas colectivas. Las autoras resaltan la importancia de los vínculos no sólo como mecanismos de acción sino como formas de construcción de sentido, donde las prácticas se entraman en redes que son, a la vez, epistemológicas, afectivas y políticas.

Así, la revisión de estos antecedentes permite comprender que las redes de saber e investigación no son una sumatoria de individuos, sino tejidos vivos que se construyen en la acción compartida, en la reflexión crítica y en la apuesta por transformar la realidad. En este marco, la experiencia de la REDNEEPI se sitúa como una manifestación concreta de estas redes, con su propio lenguaje, sus memorias, sus apuestas y desafíos. Esta investigación se propone no sólo sistematizar su trayectoria, sino también narrar el modo en que ha tejido comunidad, construido conocimiento y movilizado transformaciones desde abajo, desde adentro y desde el afecto.

El reconocimiento de las subjetividades políticas en el campo educativo se configura como una apuesta por comprender los entramados afectivos, históricos y culturales que atraviesan los cuerpos, las voces y los territorios en los que se gesta la experiencia educativa. Lejos de entender la formación docente como un proceso técnico, neutral o lineal, lo que aquí se recupera es la noción

de subjetividad como campo de disputa, de construcción colectiva de sentido, y como lugar desde donde emergen memorias encarnadas que tensionan el deber ser de las pedagogías institucionalizadas.

Desde esta perspectiva, Mendoza y Rodríguez (2007) abren una puerta clave al proponer que la formación política del sujeto se configura en el cruce entre memoria, pedagogía y experiencia, permitiendo la constitución de sentidos colectivos en contextos marcados por la desigualdad. Entre los años 2004 y 2007, una serie de proyectos pedagógicos sistematizados evidenciaron que los procesos formativos que logran interpelar a los sujetos en su integralidad —como seres históricos, sensibles y ético-políticos— habilitan la emergencia de narrativas propias, resistencias y nuevas formas de pensar lo común. Se trata, en este sentido, de una elaboración conceptual que se construye desde la voz de los y las profesionales en formación, quienes, a través de sus relatos y prácticas, configuran una línea reflexiva sobre su propio devenir político y pedagógico.

La subjetividad, entendida aquí no como entidad aislada, sino como entramado relacional, se nutre también de las tensiones entre lo jurídico y lo ético, especialmente en el campo de la educación especial. Skliar (2005) problematizan los marcos legislativos que, aunque enunciados desde el discurso de la inclusión, tienden a homogeneizar y silenciar las voces de las personas con discapacidad.

Desde una lectura hermenéutica, se cuestiona la colonización del lenguaje pedagógico por parte de tecnicismos jurídicos que impiden una verdadera ética del encuentro. El lema “Nada de nosotros sin nosotros”, apropiado por los movimientos de personas con discapacidad, se convierte en una interpelación ética a los procesos educativos y legislativos que pretenden hablar en nombre del otro, sin el otro.

En ese sentido, el sujeto político no se concibe como una entidad aislada, sino como un ser en constante construcción con los otros, mediado por el mundo material y simbólico y sus múltiples realidades (Freire, 1970). Esta mirada invita a repensar las prácticas pedagógicas como espacios de transformación, donde el docente actúe como agente social capaz de incidir activamente en las estructuras educativas, culturales y sociales que configuran el sistema de enseñanza colombiano.

En este marco, el concepto de sujeto político se amplía para incluir a los colectivos y movimientos sociales que surgen como expresiones organizadas de resistencia, diálogo y acción transformadora (Martínez, 2004). En esta línea, Soler (2019) aporta una mirada socio-crítica desde la filosofía y la práctica pedagógica sobre la constitución de los sujetos de la educación,

reconociendo que la escuela es un lugar de producción de subjetividades tanto protegidas como peligrosas. Es decir, sujetos reconocidos en sus derechos, pero también normalizados o excluidos bajo lógicas institucionales. Esta ambigüedad se hace evidente en la figura del maestro en formación, quien, al enfrentarse a la multiplicidad de experiencias en el aula, se ve interpelado no solo a enseñar, sino a resistir, recordar y transformar.

El método biográfico y los géneros de la memoria, tal como los presenta Pujadas (2000), ofrecen herramientas epistemológicas para adentrarse en estas subjetividades políticas desde la narrativa, la oralidad y la historia de vida. En oposición a las perspectivas positivistas del siglo XX, se propone una mirada sensible, situada y encarnada que permite comprender la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento. Así, las autobiografías de maestras, estudiantes y activistas, permiten reconstruir los hilos que conectan lo personal con lo político, lo pedagógico con lo histórico.

A su vez, Calveiro (2006), desde los usos políticos de la memoria, contribuye a esta reflexión al mostrar cómo los procesos de violencia y resistencia que han atravesado América Latina se configuran como sustrato de las luchas actuales por el reconocimiento, la dignidad y la justicia social. En este sentido, la memoria no es solo un archivo del pasado, sino una forma de presencia, un acto de resistencia frente al olvido impuesto por las hegemonías neoliberales y sus discursos de progreso.

Por consiguiente, la pedagogía de la diferencia planteada por Skliar (2005) nos devuelve a una preocupación radical: ¿cómo mirar al otro sin reducirlo a un diagnóstico o categoría? ¿Cómo generar relaciones educativas que partan de la alteridad y no del déficit? En su texto “¿Y si el otro no estuviera ahí?”, Skliar (2005) problematiza la lógica de la normalidad que atraviesa los discursos educativos contemporáneos, invitándonos a repensar la educación como un acto ético en el que el otro no es objeto de inclusión, sino sujeto de encuentro.

Fals Borda (1985), señala que la IAP no solo permite documentar procesos sociales, sino también intervenir y transformar las realidades desde dentro, con participación de los actores involucrados; para lo cual, propone una ruptura con la lógica investigativa extractivista, al plantear que los sujetos populares deben ser protagonistas de la producción de conocimiento.

En concordancia, Jara (2018) propone una sistematización viva, centrada en el sentido profundo de las experiencias, donde el conocimiento no se extrae, sino que se construye en diálogo horizontal. Su propuesta metodológica se basa en recuperar las vivencias desde el sentir de los

sujetos, valorando la memoria, la afectividad y la acción situada. Este marco permitió recuperar la voz de las y los estudiantes, maestras y maestros que han hecho parte de la red, entendiendo que son ellos y ellas quienes han construido los caminos pedagógicos, políticos y afectivos que sostienen la experiencia. Así, la sistematización se consolidó como una herramienta de memoria activa y de resignificación política del recorrido de la REDNEEPI.

La perspectiva crítica también permitió reconocer que las prácticas pedagógicas no son neutras, sino escenarios de disputa ideológica, cultural y política. Dussel (2020), en su lectura del aula como espacio político, afirma que allí se configuran identidades, se reproducen y resisten discursos hegemónicos, y se gestan subjetividades políticas. Al reconocer el aula como un espacio de formación de ciudadanía crítica, Dussel (2020) invita a pensar la educación desde el conflicto, desde la tensión creativa entre lo instituido y lo instituyente.

En este sentido, los encuentros de la REDNEEPI se revelan como escenarios de formación no solo académica, sino ética y política, donde los estudiantes y docentes se constituyen como sujetos activos en la transformación educativa. Es a través de estos espacios donde se desarrollan prácticas reflexivas que vinculan la vida con el conocimiento, la experiencia con la teoría, y la emoción con la acción.

Desde una mirada decolonial, autores como Giroux (2004), Walsh (2009) y Freire (1970) han señalado la importancia de desnaturalizar las formas tradicionales de enseñar y aprender. Giroux (2004) enfatiza la necesidad de una pedagogía crítica que permita a los educadores actuar como intelectuales transformadores capaces de cuestionar las estructuras que perpetúan la desigualdad. Para él, el papel del docente no es transmitir contenidos, sino propiciar condiciones para que los estudiantes se conviertan en sujetos históricos.

Walsh (2009), por su parte, propone una pedagogía de la interculturalidad crítica, que reconozca y valore los saberes ancestrales y comunitarios, frente a la lógica epistemológica colonial. Freire (1970), con su propuesta de educación como práctica de la libertad, ha sido clave en esta sistematización, ya que permitió comprender que la praxis pedagógica de la red implica una lectura crítica del mundo y una acción transformadora sobre la realidad educativa de las infancias y las diversidades. En la REDNEEPI, la formación docente se ha comprendido como una praxis que cuestiona, que resiste, que se construye desde la ternura y la rebeldía, y que se compromete con la justicia social.

El análisis de los documentos producidos por la red -memorias, manifiestos, agendas de encuentros, relatos- se sustentó metodológicamente en la propuesta de Barbosa et al. (2013), quienes proponen una estructura tripartita para el análisis documental: revisión, desarrollo y análisis. Esta propuesta permitió identificar categorías analíticas como saber pedagógico, formación política, subjetividad crítica y participación estudiantil, así como establecer criterios de inclusión que privilegiaran los textos y voces construidas colectivamente. Esta metodología facilitó no solo el ordenamiento de la información, sino su interpretación situada, reconociendo los sentidos políticos que atraviesan la experiencia de la REDNEEPI.

Uno de los hallazgos centrales de esta sistematización fue el reconocimiento del movimiento estudiantil como un actor fundamental en la configuración de saberes pedagógicos insurgentes. Ardila (2023) analiza cómo los estudiantes universitarios, al organizarse en colectivos y redes, generan espacios de reflexión crítica que disputan los sentidos hegemónicos de la educación. En su investigación, se observa cómo estas organizaciones estudiantiles producen agendas de acción pedagógica, construyen propuestas curriculares y se vinculan con procesos sociales comunitarios. Zibechi (2012) plantea que los movimientos sociales no sólo resisten, sino que crean mundos nuevos, desde una lógica de lo común, de la horizontalidad y de la autoformación.

Desde su enfoque latinoamericano, la educación es vista como una estrategia de autonomía y resalta cómo las luchas por el acceso y permanencia en la universidad pública están conectadas con la defensa de un proyecto educativo alternativo, comprometido con la transformación social. En la REDNEEPI, el movimiento estudiantil no solo ha sido un motor organizativo, sino también un espacio de producción epistemológica, donde la afectividad, la memoria y la crítica se entrelazan como componentes fundamentales del saber pedagógico.

Las redes académicas, como plantean Ardila y Velásquez (2019), se configuran como dispositivos pedagógicos de colaboración, que permiten tejer conocimiento desde la reciprocidad y la horizontalidad. Estas redes son espacios de co-creación de saberes que no responden a lógicas jerárquicas, sino a formas colectivas de pensar y actuar pedagógicamente. Para De Sousa Santos (2014), las redes son también formas de insurgencia epistemológica frente al monocultivo del saber universitario. Las redes, en su perspectiva, abren posibilidades para la ecología de saberes, permitiendo el diálogo entre conocimientos diversos.

En esta línea, Matus (2021) destaca el valor de la planificación estratégica participativa como una forma de acción colectiva orientada al cambio, centrada en las capacidades organizativas de

los sujetos sociales. La REDNEEPI se ha consolidado como una red de saberes en movimiento, donde la co-investigación, el intercambio de experiencias y la producción colaborativa han fortalecido no solo la formación docente, sino la comprensión de la educación inclusiva como una apuesta política transformadora.

Finalmente, el trabajo en red y la acción participativa se consolidan como estrategias clave para la construcción de sujetos pedagógicos críticos, comprometidos con la transformación del aula y del territorio. Investigaciones como las de Gómez (2021) y Castro (2018) evidencian que la organización comunitaria, la docencia colaborativa y el uso de herramientas etnográficas permiten resignificar el rol docente, no como transmisor de contenidos, sino como facilitador de procesos colectivos de aprendizaje. En esta sistematización, se ha podido evidenciar cómo la REDNEEPI, a través de la acción situada, el trabajo colaborativo y la reflexión compartida, ha contribuido a reconfigurar el campo pedagógico desde una lógica de emancipación, inclusión y justicia epistémica.

### **1.3 Justificación**

La presente investigación se justifica por la necesidad de reconocer, resignificar, visibilizar y fortalecer el papel del docente y estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil como sujeto político en un contexto donde la educación sigue siendo un escenario de disputa simbólica, ideológica y material.

Es en este escenario donde la REDNEEPI se erige como una experiencia significativa de construcción colectiva de conocimiento pedagógico e investigación sobre la discapacidad y la educación en las infancias, desde el movimiento estudiantil y docente, articulando saberes, luchas por el reconocimiento y la visibilidad del rol del Educador Especial y el Educador Infantil, y de apuestas territoriales en defensa de una educación inclusiva, crítica y comprometida con la realidad social de los niños, niñas y adultos con discapacidad, de los maestros y estudiantes en formación en estos campos. Por consiguiente, esta red ha sido un espacio de formación y encuentro académico para el intercambio de conocimiento desde la investigación, las experiencias y la pedagogía a través la diferencia, la memoria, la identidad y la afectividad.

La experiencia de la REDNEEPI desde su origen visibiliza la participación política de los estudiantes y docentes, desafiando las lógicas institucionales tradicionales mediante formas horizontales de organización estudiantil. En este tipo de experiencias se observa cómo el desarrollo social y político también se configura en el campo educativo, no sólo desde lo formal, sino también

desde lo informal, lo comunitario, lo afectivo y lo territorial. Es decir que el diálogo gira en torno a la experiencia de los docentes y estudiantes que participan o han estado en la red. En este sentido, la RED ha logrado posicionar discursos reconocedores de la experiencia y las prácticas de maestros y estudiantes en los campos de la Educación Especial y la Pedagogía Infantil, los cuales valoran los saberes situados, la experiencia como forma legítima de conocimiento y la pedagogía como praxis política transformadora.

Este trabajo cobra relevancia al centrarse en los campos de la Educación Especial y la Pedagogía Infantil históricamente subvalorados dentro y fuera de la universidad, en comparación con otras áreas del conocimiento. La deconstrucción del pensamiento pedagógico en estos campos implica cuestionar las lógicas hegemónicas que han reducido la discapacidad a una condición médica o deficitaria, y que han tratado la infancia como una etapa homogénea, apolítica y subordinada.

Frente a ello, se propone una reconfiguración del pensamiento pedagógico que sea plural, crítico y situado, reconociendo las múltiples formas de ser, sentir y habitar el mundo desde las infancias y las discapacidades.

Desde este horizonte, la presente sistematización asume el reto de implementar metodologías participativas mediante la investigación-acción participativa y los principios del pensamiento crítico latinoamericano para recuperar la experiencia de la REDNEEPI a través de las voces de maestros y estudiantes. Esta metodología permite recuperar voces históricamente silenciadas, visibilizar memorias y dialogar con las políticas públicas de educación inclusiva en Colombia con la formación de maestros, maestras y estudiantes en Educación Especial y Pedagogía Infantil. No se trata solo de analizar dichas políticas, sino de aportar a su reformulación a partir de las experiencias vivas de los maestros, maestras y estudiantes como sujetos en red que día a día construyen educación desde la diferencia.

En consecuencia, se reivindica la subjetividad como núcleo de la identidad política y social de los actores educativos. Lejos de ser un obstáculo, la subjetividad se constituye en un motor de transformación que permite imaginar otras formas de vida en comunidad, producir saberes desde el reconocimiento del otro como legítimo y diferente, y resistir los discursos que niegan la diversidad y que obstaculizan la inclusión. Desde esta mirada, la inclusión se entiende como una práctica ética y política que demanda desmontar estructuras de exclusión y construir condiciones para la participación plena de todas las voces en el ámbito educativo (Skliar, 2005; Echeita, 2008).

Asimismo, se retoma la noción de subjetividad de Butler (2001), quien plantea que los sujetos se configuran en relación con las normas sociales, pero que también poseen capacidad de agencia para subvertirlas. En este sentido, la subjetividad se convierte en un campo de disputa, donde el acto de nombrarse y posicionarse es también un acto de resistencia. Esta lectura se conecta con la comprensión ampliada de la participación política propuesta por Fraser (2008), que rebasa los límites de la representación formal e incluye las formas organizativas de base, la lucha cotidiana por el reconocimiento, la redistribución y la creación de alternativas desde abajo; lo cual resulta indispensable cuando se busca fortalecer procesos de formación docente que trasciendan la reproducción de esquemas técnicos y que promuevan prácticas pedagógicas comprometidas con la transformación social.

En concordancia, la REDNEEPI, construye conocimiento desde saberes ignorados por la academia y desde prácticas territoriales que desbordan el currículo tradicional. En red, la experiencia se legitima como saber propio (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) y la pedagogía se comprende como una forma de habitar el mundo con otros y otras. En este marco, la sistematización de experiencias como metodología crítica (Jara, 2018), se convierte en herramienta clave para construir memoria pedagógica, fortalecer procesos de investigación formativa y dialogar con las realidades territoriales.

En ese orden de ideas, esta sistematización se justifica por su aporte a la visibilización de experiencias pedagógicas que posicionan a los maestros, maestras y estudiantes como sujetos políticos. Promueve la construcción de redes de saber y acción que inciden en la educación inclusiva, resignifica la esperanza en una pedagogía como acto político, y fortalece el vínculo entre educación, subjetividad y transformación social. En tiempos de profundos desafíos para la educación, resulta indispensable recuperar y potenciar estas prácticas de la red que, desde los márgenes consideran posibilidades de transformación social.

Adicionalmente, esta sistematización como investigación responde a vacíos concretos en la producción académica nacional sobre el docente como sujeto político en los campos de la Pedagogía Infantil y la Educación Especial, al posicionar a maestros, maestras y población infantil y con necesidades educativas especiales como sujetos políticos. La sistematización de experiencias como metodología crítica no solo permite recuperar prácticas pedagógicas situadas, sino también visibilizar acciones participativas que vinculan a las comunidades educativas con el quehacer universitario.

Por otra parte, los aportes de esta sistematización de la REDNEEPI configuran una investigación comprometida éticamente con la transformación social, y el diálogo entre saberes académicos, populares y territoriales. Además, se articula con iniciativas colectivas como constructores de paz o expedición pacíficas o las propuestas de la Línea de Educación y Pedagogía que promueven una educación inclusiva, crítica y afectiva.

Desde el rol investigativo de los maestros, maestras y docentes participantes en la red, se asume un compromiso ético y político con la visibilización de saberes emergentes, reconociendo que el trabajo académico también es un acto de compromiso y corresponsabilidad por otras formas de conocer, educar y transformar.

Finalmente, esta sistematización a la vez que abre caminos para el planteamiento de prácticas académicas más incluyentes, sensibles a la diversidad y sostenidas en el reconocimiento del saber pedagógico situado.

## **1.4 Objetivos de la sistematización de la experiencia**

### ***1.4.1 Objetivo general***

Sistematizar la experiencia de la REDNEEPI para la contribución en la formación política de maestros y maestras en educación infantil y en educación especial, como sujetos de saber pedagógico, político e intelectual de la educación, desde el saber, saber ser y el saber hacer, como dimensiones fundamentales de la sociedad.

### ***1.4.2 Objetivos Específicos***

1. Conocer la experiencia formativa, pedagógica e investigativa de la REDNEEPI a través de la sistematización de las ocho memorias de los encuentros nacionales durante los años 2013-2021.
2. Documentar la construcción de la REDNEEPI desde perspectivas teórico-prácticas que permitan el enriquecimiento de los procesos formativos, pedagógicos e investigativos de los maestros, las maestras y los estudiantes como agentes de cambio en el saber ser, el saber y el saber hacer.
3. Analizar la experiencia formativa, pedagógica e investigativa de maestros, maestras y estudiantes participantes en la red a través de la entrevista a profundidad y la autonarrativa, para la recuperación del proceso vivido.

## Capítulo 2. Marco teórico conceptual

En la presente investigación se entiende la experiencia siguiendo las orientaciones de Óscar Jara Holliday (2018); es decir, desde una perspectiva crítica que genere reflexión en torno a la vivencia y teniendo en cuenta el saber, saber ser, saber hacer, la memoria y la construcción de conocimiento. La sistematización de experiencias se suscita y enmarca en algunas de las formas de resistencias de América Latina, no solo como un método de investigación, sino como una forma de pensar y repensar lo vivido, de ordenarlo y ajustarlo a las demandas sociales y culturales objetivo y también de interpretarlo desde la subjetividad.

Así lo han señalado además Goldar y Chiavetta (2021), Ghiso (2006) y Cendales y Torres (2006), cuyas comprensiones permiten trazar un recorrido por los orígenes de esta práctica investigativa; bien sea, al analizar su transformación en herramienta crítica para la proyección de la universidad hacia las comunidades y el trabajo social (Goldar y Chiavetta, 2021); al plantear la sistematización de la experiencia como una alternativa para develar y comprender críticamente al sujeto, el conocimiento y el quehacer en sus complejas relaciones (Ghiso, 2006); o, al resaltar que los expertos no son los investigadores, sino la población que participa en la sistematización y forma parte de las vivencias (Cendales y Torres, 2006).

Desde esta mirada, la sistematización de experiencias no es únicamente un ejercicio de recopilación de datos, sino una praxis que interroga, reflexiona, desmonta certezas y abre caminos a los límites que plantea la investigación positivista. Autores como Ghiso (2011), Mejía (2018) y nuevamente Jara (2018), coinciden en que el conocimiento no es un simple producto, sino un proceso de construcción en el que lo vivido cobra sentido, se resignifica y se convierte en discurso.

Es por esto que no hay teoría sin experiencia, ni experiencia que no dialogue con la teoría; pero, ¿Qué es la experiencia si no el testimonio de lo que ha sido vivido?

Al respecto, Larrosa (2006), advierte que la experiencia no es solo un dato acumulado o la voz del experto, sino una transformación del sujeto en el encuentro con el mundo. Y, es aquí, donde la formación política de los maestros, maestras y estudiantes encuentra sus raíces, en la tensión entre la hegemonía y la emancipación; teniendo en cuenta la mirada crítica que nos invitan a construir teóricos como Gramsci (1967), para quien no es suficiente enseñar, es necesario que se intervenga en acciones concretas que generen un impacto en los movimientos sociales y políticos en un contexto determinado.

En este acto de lectura y relectura del mundo, emerge la subjetividad política, ese territorio en disputa donde el ser humano se define; no desde la razón pura, sino desde la existencia misma. Los postulados de Heidegger (1927, citado en Dreyfus, 2002), nos recuerdan que la subjetividad no es una abstracción, sino una forma de ser y estar en el mundo, de situarse frente a lo dado, de experimentar el mundo como fuente de saber y conocimiento.

A su vez, en el campo pedagógico, Skliar (2005), nos ofrece otra clave fundamental: la diferencia; no la diferencia como anomalía ni como desviación de la norma, sino como aquello que nos constituye como seres humanos, divergentes y que nos desafía, nos obliga a mirar más allá de los márgenes de lo establecido.

En ese orden de ideas, este marco teórico no se limita a enumerar conceptos ni a imponer verdades, sino que convoca a un diálogo en el que la sistematización de experiencias, la formación política y la subjetividad se cruzan, se interrogan y se resisten a la comodidad de lo homogéneo.

De allí la importancia de la pregunta por ¿Cómo construir conocimiento sin sucumbir a las estructuras que lo domestican? La respuesta, si acaso existe, no está en los libros ni en las fórmulas, sino en la práctica, en la experiencia que nos devuelve una y otra vez al punto de partida de la REDNEEPI.

La subjetividad no es una idea fija, no es un marco delimitado, sino el reflejo de quienes somos en el mundo a través de las relaciones con los otros, de cómo lo habitamos, de lo que nos atraviesa y nos transforma. No es posible separar los pensamientos de los sentimientos, ni la percepción de la memoria.

En este sentido, la Red Nacional de Educación Especial y Pedagogía Infantil (REDNEEPI), desde su creación, ha buscado crear espacios sobre la formación docente, donde el conocimiento nazca desde la vivencia, desde la palabra compartida, desde la certeza de que enseñar no es moldear, sino abrir caminos. Porque en la educación no hay un “afuera” ni un “adentro”; todo ocurre en un mismo tejido en el que la infancia y la discapacidad no son categorías aisladas, sino dimensiones de un mundo que exige ser comprendido en sus matices, en sus diversidades, diferencias, en su complejidad y en su humanidad.

Es precisamente la subjetividad la que nos recuerda que comprender no es simplemente observar, sino situarse, vincularse, leer la historia en la piel del presente. No hay aquí y ahora que no cargue consigo el peso de lo que ha sido, de lo que se ha dicho, de lo que se ha callado. Desde la filosofía hasta la pedagogía, desde las ciencias sociales hasta la política, la subjetividad ha sido

territorio de disputa, lugar de tensiones y preguntas sin respuestas definitivas. Porque si algo nos enseña la historia del pensamiento es que todo puede ser mirado de otra manera, que ningún significado está sellado para siempre, que lo humano, en su esencia más profunda, no es otra cosa que una conversación inacabada.

## **2.1 Planteamiento teórico sobre la sistematización de experiencias.**

### ***2.1.1 Antecedentes de la sistematización de experiencias origen de la sistematización en América Latina***

Todo conocimiento tiene un origen, una primera chispa que lo enciende, una necesidad que lo convoca. En el caso de la sistematización de experiencias en América Latina, su punto de partida no se encuentra en los márgenes de la academia tradicional, sino en las luchas colectivas, en las voces de quienes han construido su saber desde la práctica, desde el hacer y desde la resistencia. Óscar Jara (2006), en “La Piragua”, recuerda que la sistematización nace de la mano de la educación popular, no como un simple método, sino como una apuesta política, ética y social que transforma tanto a quienes participan en ella como a la realidad misma en la que se inscriben.

No se trata pues, de recopilar datos ni de organizar información bajo categorías preestablecidas, sino de leer las experiencias desde dentro, de comprenderlas en su dimensión subjetiva, política y comunitaria. La sistematización es, ante todo, un acto de construcción de sentido, una manera de dar orden sin imponer estructuras rígidas, de encontrar en la vivencia misma los hilos que tejen el conocimiento.

Y si hablamos de transformación, es imposible ignorar cómo los acontecimientos históricos han marcado los caminos de este pensamiento. La Revolución Cubana de 1959 no solo fue un hecho político, sino también un punto de inflexión en la concepción de la ética como acción social, un distanciamiento del progreso neoliberal y globalizador que pretendía uniformarlo todo. En ese contexto, la sistematización de experiencias emerge como una forma de recuperar la voz de los pueblos, de reivindicar su historia y de construir, desde su propia mirada, las bases para nuevas políticas públicas que no sean impuestas desde arriba, sino nacidas de quienes han vivido y sentido las transformaciones.

Cada experiencia es única, irreplicable. Y precisamente por eso debe ser contada, compartida, discutida. En los espacios académicos, institucionales y comunitarios, la sistematización se convierte en un puente entre el saber popular y el conocimiento formal, en un territorio donde lo

vivido cobra valor como fundamento del pensamiento crítico. No hay experiencia neutra, ni relato sin posición. Cada historia lleva consigo el peso de lo que ha sido, pero también la posibilidad de abrir nuevos horizontes. Y en ese entrecruce de caminos, en esa tensión entre la memoria y el futuro, la sistematización sigue siendo, más que un método, una apuesta por la transformación del mundo.

La historia del conocimiento no es un río que fluye en línea recta, sino un cauce que se bifurca, se estanca y se desborda. La acción de sistematizar experiencias, tal como la concebimos hoy, no nació de la nada ni de una única fuente, sino del diálogo incesante entre práctica y reflexión, entre sujetos y contextos, entre la urgencia de transformar y la necesidad de comprender.

Desde la educación popular que se da origen en los años 1950-1960, la sistematización se ha alzado como una apuesta crítica contra la imposición de paradigmas positivistas que, en su afán de medirlo todo, olvidaron la riqueza del saber que no se deja atrapar en cifras ni en variables. Goldar y Chiavetta (2021) lo señalan con claridad cuando plantean que, el conocimiento, en su construcción hegemónica, ha sido elaborado desde metodologías cualitativas que, si bien han permitido dar cuenta de fenómenos sociales, en muchas ocasiones han reducido la experiencia a una simple constatación, a una explicitación que prescinde del sujeto que la vive y la transforma.

Así, la sistematización de experiencias no se conforma con recopilar datos ni con organizar hallazgos; su vocación es otra, más cercana a la memoria viva que a la estadística, más apegada a la palabra compartida que al informe frío. Sistematizar implica, por tanto, un ejercicio de despojo: abandonar la comodidad de la mirada externa, renunciar a la falsa objetividad que separa al investigador de lo investigado.

En el ámbito de las ciencias sociales y humanas, este ejercicio se convierte en un desafío para el educador, quien debe desaprender la estructura rígida del positivismo y aventurarse en un territorio donde la experiencia no se explica solo desde la teoría, sino que la interpela, la desmonta y la reconstruye.

Como advierten Goldar y Chiavetta (2021), la sistematización de experiencias no es solo un método, sino una forma para recuperar el diálogo como acto epistemológico de producción de conocimiento y de reconocer que el conocimiento no está en los libros, sino en las voces, en los gestos, en las prácticas cotidianas de quienes, muchas veces sin saberlo, han sido los verdaderos arquitectos de la historia. Y en ese diálogo inacabado, en esa tensión entre lo que se cuenta y lo

que se calla, se encuentra el germen de una nueva comprensión, una que no se conforma con describir la realidad, sino que la empuja, la desafía, la transforma.

En este sentido, comprender los procesos que dieron origen a la sistematización de experiencias en Colombia, no es un mero ejercicio de reconstrucción histórica ni un trámite de rigor académico, sino es una necesidad por aterrizar criterios y acciones en un contexto que, aunque nacional en su dimensión geográfica, se entreteje en lo local, en lo cotidiano, en la memoria viva de quienes lo han habitado.

Primero habría que decir, sin titubeos ni concesiones, que la sistematización no es un simple procedimiento dentro de la investigación convencional, no es el acto mecánico de acumular datos, ni el diligente ejercicio de ordenarlos con la precisión de un archivista. No es, tampoco, una evaluación desapasionada que contrasta lo planeado con lo ejecutado, que mide el cumplimiento de metas con la frialdad de un informe técnico. No es, en fin, una lista de aciertos y errores dispuestos en columnas simétricas, listas para ser confrontadas con los indicadores de eficiencia que tanto enorgullecen a ciertos administradores de la ciencia.

¡No! La sistematización es otra cosa, menos obvia, más esquivada. Es un proceso que interroga la experiencia desde su propio centro, que la fuerza a reconocerse en sus contradicciones, a repasar sus certezas y a vacilar ante sus propios silencios. Es la voz de quienes han habitado la acción, la narración que se alza sobre los hechos y los convierte en conocimiento, en posibilidad de transformación. No basta con registrar lo sucedido, como quien toma nota en un cuaderno olvidado. Es necesario revivirlo, reinterpretarlo, permitir que el sentido emerja desde los pliegues de la memoria compartida.

Por ello, este ejercicio de escritura y reflexión no pretende reducir la sistematización a una taxonomía de eventos ni a una metodología rigurosa pero vacía. No busca encorsetarla en la lógica de la academia que, en su afán de conceptualización, a veces disecciona lo vivo. La sistematización no es una teoría sobre la práctica, sino una lectura renovada de la experiencia, una forma de mirar lo ocurrido con ojos que no se conforman con ver lo evidente. Se trata, más bien, de abrir grietas en la comprensión, de hacer visibles los significados ocultos, de dotar de sentido lo que parecía ser un simple encadenamiento de acciones.

En este sentido, la sistematización no se agota en la acumulación de datos ni en la clasificación de hechos: se despliega como una narrativa colectiva, como un espejo en el que la práctica se observa a sí misma y, al hacerlo, se reconoce y se transforma.

Como lo señalan Cendales y Torres (2004), la sistematización se inscribe en la educación popular y en las prácticas sociales alternativas, precisamente porque no se conforma con describir, sino que interroga, tensiona y, en última instancia, resignifica. Así, la sistematización no es solo memoria ni solo análisis: es relato, es voz, es una pregunta que se repite y se amplifica en quienes protagonizan la experiencia. No es el pasado capturado en un informe, sino el futuro esbozado en la posibilidad de comprender y, con ello, de transformar.

### ***2.1.2 La sistematización de experiencia como práctica investigativa y producción de conocimiento***

Mediante la presente sistematización, se analizan las experiencias de estudiantes, maestros y maestras participantes en la REDNEEPI, que trabajan con discapacidad en su práctica pedagógica. En este punto, la educación infantil y la educación especial frecuentemente se aproximan con mayor hincapié en los procesos de enseñanza-aprendizaje que suscitan el sentido político de quienes participan en la red.

Dado que la sistematización de experiencias surgió en la década de 1980, influenciada por la *pedagogía de la liberación* propuesta por Freire (1970); inicialmente, se centraba en la reconstrucción de la práctica educativa para transformarla desde la acción política y colectiva. Con el tiempo, los enfoques de sistematización evolucionaron, pasando de ser una mera descripción de procesos a incluir la interpretación crítica de los hechos, prácticas y discursos de las experiencias vividas por una comunidad.

Esta inclusión, permite una comprensión crítica de los procesos y resultados, facilitando la identificación de lecciones aprendidas para mejorar las prácticas futuras. En sentido ético, político y práctico, la interpretación crítica busca contribuir a la transformación de la realidad social mediante la generación de conocimientos prácticos y aplicables.

En el vaivén de la historia, en efecto, surge la sistematización de experiencias como un gesto de insumisión, una tentativa de desafiar las narrativas que imponen un solo modo de conocer, de ordenar, de explicar el mundo. No se trata, como algunos quisieran, de una nueva técnica para catalogar lo vivido, de un método que convierta la experiencia en un objeto medible, cuantificable, pasible de ser diseccionado en tablas y gráficos; sino de la posibilidad de lograr que el conocimiento no se limite a la repetición de dogmas y sea reconocido en la voz de quienes lo habitan y lo construyen.

Desde esta perspectiva, la sistematización es un proceso que, al ser vivido, se reinventa, se interroga y se descubre a sí mismo en la transformación. Es allí donde el sujeto político de la educación, ese que no se conforma con reproducir lo establecido, encuentra su lugar como agente de cambio, no desde la teoría impuesta, sino desde la práctica reflexionada; la cual está encarnada en el territorio, en la comunidad y en la palabra que se resiste a ser domesticada por el positivismo de quienes pretenden homogeneizar el saber, vaciarlo de sus contradicciones y reducirlo a la fría certeza de una ecuación.

En este marco, Oscar Jara (2006) propone la sistematización de la experiencia en un espacio de diálogo más que en una simple recopilación de respuestas. No hay aquí un interrogador ni un entrevistado en el sentido convencional, sino dos voces que se encuentran, que se escuchan, que tantean juntas los contornos de la experiencia y su sistematización, esa práctica que él mismo sitúa en los años sesenta como respuesta a los procesos históricos latinoamericanos, como un intento de construir conocimiento desde los márgenes, desde lo vivido, desde lo que no cabe en los libros pero se inscribe en los cuerpos, en las memorias, en los gestos de resistencia de quienes han sido históricamente silenciados.

No se trata, insiste Jara (2006), de añadir otra metodología al repertorio de las ciencias sociales, sino de subvertir la lógica que separa teoría y práctica, que privilegia al experto sobre el testigo, que sitúa el saber en las bibliotecas antes que en los territorios. La sistematización es, por tanto, un acto de construcción política, una apuesta por el diálogo de saberes donde la experiencia no es solo insumo, sino fundamento; donde la participación de quienes han vivido los procesos, deja de ser un dato para convertirse en el punto de partida de toda reflexión.

Desde lo local hasta lo internacional, desde el relato individual hasta la memoria colectiva, la sistematización de experiencias desafía los paradigmas que legitiman el conocimiento únicamente en el saber letrado. No se trata de ignorar la teoría, sino de cuestionar su privilegio, de recordarle que su existencia cobra sentido solo en la medida en que se encuentra con la vida. Y es ahí, en ese cruce, en esa tensión fecunda entre lo pensado y lo vivido, donde la sistematización abre caminos, cuando la educación se reconoce no como un vehículo de transmisión de verdades ajenas, sino como un espacio de disputa, de construcción, de transformación incesante.

No es que el conocimiento nazca por decreto ni que su validez dependa de sellos y certificaciones o que su existencia se limite a los márgenes de los libros y a los pasillos de las academias. El conocimiento, el verdadero conocimiento emerge del hacer, de la práctica cotidiana,

de la interacción con el mundo, de ese diálogo silencioso pero constante que establecen maestras y maestros con sus estudiantes, con sus territorios, con sus historias. No es una acumulación de datos, ni una sucesión de teorías inamovibles, sino un proceso vivo, en transformación, un reflejo de quienes lo construyen y de las circunstancias en que se gesta.

Así, la sistematización es, antes que nada, una manera de mirar la realidad, de asumirla críticamente, de convertir la práctica pedagógica en un acto de interpretación, en un campo de disputa donde lo aprendido se confronta, se resignifica y se devuelve al mundo con nuevos sentidos; porque la intención es abrir caminos para que cada sujeto, con su historia y su contexto, pueda construir sus propias herramientas de comprensión, sus propias formas de saber.

Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias atraviesa la cotidianidad de quienes habitan la escuela y el territorio, como una práctica que se teje desde adentro, en ese diálogo íntimo entre la educación y la vida misma. Porque la pedagogía no es un territorio estanco ni una isla separada del mundo; al contrario, es un entramado de relaciones que hunden sus raíces en la historia, en lo político, en lo social, en esa compleja red de interacciones que define los rumbos de una comunidad, que da forma a sus luchas y a sus resistencias.

Hablar de sistematización es, inevitablemente, hablar de historia; porque es allí, en sus pliegues, que se encuentran las claves para entender el presente y para imaginar otros futuros posibles. Óscar Jara (2006), nos recuerda que la sistematización de experiencias surge como una respuesta a un contexto específico: a un periodo convulso donde América Latina se convirtió en escenario de profundas transformaciones políticas y sociales, un momento histórico en el que la educación no podía seguir siendo neutral, en el que los maestros y maestras ya no podían limitarse a repetir fórmulas prefabricadas ni a impartir saberes desvinculados de la realidad de sus estudiantes.

En ese contexto, el positivismo, con su afán de medir y clasificar, resultaba insuficiente para comprender la complejidad de los procesos educativos y comunitarios. Fue allí cuando y donde la sistematización emergió como una alternativa, como una forma de recuperar la voz de quienes vivían y hacían la educación desde los márgenes y transformaban su práctica desde la experiencia misma, viviendo la resistencia cotidiana a los modelos impuestos.

Jara (2006), insiste en que la sistematización es, en esencia, un acto político. Porque al reconocer la validez de los saberes propios de las comunidades, al reivindicar la experiencia como fuente legítima de conocimiento, se desafían los criterios tradicionales que han monopolizado la

producción del saber. Se trata, entonces, de desentrañar las dinámicas que han dado forma a la educación en América Latina, de construir narrativas que transformen, que interpelen y que devuelvan a los actores educativos el derecho de narrar su propia historia en lo trasegado en la Red Nacional de Educadores Especiales y Pedagogía Infantil.

En esta misma línea, Marco Raúl Mejía (2018), nos invita a comprender la sistematización de experiencias como un proceso profundamente crítico y reflexivo. Porque el saber no es un absoluto, no es una verdad única que deba ser memorizada y repetida. El saber, como la vida, es plural, es múltiple, es una construcción colectiva que se gesta en los espacios donde el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se interroga, se cuestiona y se reconstruye.

Mejía (2018), subraya que la sistematización debe alejarse de los modelos tradicionales de investigación que buscan imponer verdades desde afuera, sin reconocer las dinámicas propias de los sujetos y territorios y optar por partir de las experiencias concretas, de los procesos vividos, de las prácticas que emergen desde la comunidad, para construir un conocimiento situado, enraizado en la realidad de quienes lo producen, que no es neutral, que no es aséptico, sino que se inscribe en la lucha cotidiana por la dignidad, por la justicia, por la transformación social.

Sistematizar es darle sentido a lo que ha ocurrido, encontrar en la maraña de acontecimientos un hilo que los conecte, una clave que permita comprender lo que antes parecía disperso e inconexo. Es un ejercicio de memoria activa que se proyecta hacia el futuro, que permite aprender del pasado para no repetir sus errores, que da herramientas para imaginar otras formas de ser y de estar en el mundo.

Y en ese camino, la educación se convierte en un escenario de disputa, un campo donde se construyen subjetividades, donde se forman sujetos políticos capaces de pensar críticamente su realidad y de intervenir en ella. Porque, como nos recuerdan Jara y Mejía, el conocimiento que no transforma, que no interpela, que no mueve, no es conocimiento, es solo repetición vacía. Y la educación, si quiere ser un verdadero motor de cambio, no puede permitirse ser un eco de lo establecido; en cambio, debe ser un grito que desordene, que cuestione, que abra posibilidades allí donde antes solo había certezas inamovibles.

### ***2.1.3 El contexto de la universidad contemporánea***

Etimológicamente, el término Universidad deriva de *Universitas*, un término latino compuesto por *unus*, la unidad, y *verto*, cuyo sentido es volver. La articulación de estos dos conceptos semánticos da lugar a *universitas*, cuyo significado remite a la unidad de cosas diversas

o a la unidad en la diversidad de las ciencias y las disciplinas convergentes en el saber: *las artes liberales* (Borrero-Cabal, 2008). Es, a su vez, el grupo de personas apasionadas por el saber. Por consiguiente, la universidad como institución es indispensable para la vida social y funciona de acuerdo con sus propias disposiciones, entre ellas, las mallas curriculares y la formación brindada en cada una.

La universidad contemporánea ha sido objeto de reflexiones, cuestionamientos y cambios. Hoy se piensa en sus condiciones y su naturaleza relacionadas con el contexto, en una sociedad capitalista, neoliberal, globalizada y desarrollada tecnológicamente, que retan aún más su transformación. De acuerdo con Derrida (2010), dado que la universidad tiene por vocación la búsqueda de la verdad desde una libertad incondicional; cualquiera que sea la naturaleza de esta verdad, su adecuación o construcción, demanda amplios horizontes interpretativos y comunicativos que no estén sujetos a presiones o influencias que la restrinjan, especialmente en lo que se refiere a las Humanidades, pues la universidad *debe ser* el lugar con derecho a decir públicamente lo que exige una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad.

La universidad tiene entre sus responsabilidades la incorporación de conocimientos y prácticas que contribuyan a las transformaciones sociales, culturales, políticas e incluso ambientales y naturales; además, debe ser un campo abierto para ser pensada en sus estructuras, dinámicas de poder, del conocimiento inflexible en las disciplinas y de sus fronteras estáticas.

Desde el punto de vista de la hospitalidad, Derrida (2010) considera que la universidad debe ser acogedora de las distintas ideas sin excluir ninguna perspectiva, incluso aquellas que son extrañas, extraordinarias o desafiantes. Este filósofo apela a la deconstrucción para propiciar una transformación en curso, en un ir y venir que permite plantear preguntas, desestructurar, desmontar y poner en cuestión categorías tradicionales para así abrirse a la polifonía de voces y perspectivas académicas.

Para Derrida (2010), una universidad sin condiciones es un espacio de responsabilidad ética en tanto debe estar compuesta por individuos éticos, morales y ciudadanos reflexivos. Además, debe promover una perspectiva democrática y horizontal en la transmisión del conocimiento, basada en la pluralidad, la apertura y la diversidad de pensamientos.

De este modo, la deconstrucción se va dando gradualmente en la reflexión, la cual, a su vez, “deviene ética desde una profunda dimensión práctica, es decir, la deconstrucción establece algo así como una filosofía práctica” (García, 2024, p. 7).

La universidad, con sus estructuras, dinámicas, su relación con el Estado y la sociedad civil, la formación, la investigación y la ocupación profesional, así como los costos de la educación superior, son temas que han sido objeto de reflexión desde distintos puntos de vista (Derrida, 2010; Wallerstein, 2004; El observatorio de la Universidad en Colombia, 2024), que evidencian que, si bien la universidad contribuye al desarrollo de la sociedad, es innegable que en la actualidad, tiene entre sus problemas la pertinencia académica, la formación frente a los cambios vertiginosos en el conocimiento y sus usos sociales, económicos, culturales, ambientales y en el desarrollo humano.

Por lo mismo, aunque las evaluaciones y las propuestas de cambio en la educación superior han tenido impactos importantes en el mundo, resultan poco eficaces para los requerimientos de las sociedades actuales y suelen ser contraproducentes en ocasiones, porque los egresados no encuentran fácilmente un lugar que favorezca su desarrollo profesional a través del trabajo (Najmanovich, 2019).

En Colombia, la desconexión entre el sistema educativo universitario, la sociedad y las necesidades del contexto laboral perpetúan ciclos de desempleo, subempleo y la ocupación en actividades diferentes a la formación profesional. Esto evidencia que las universidades, como espacios de formación académica y profesional, no preparan adecuadamente a los estudiantes para las realidades del entorno laboral actual (El observatorio de la Universidad en Colombia, 2024).

Por otra parte, la educación universitaria ha estado sujeta a diversas transformaciones debido a los cambios mundiales a nivel social, educativo, económico, político y cultural (UNESCO, 2024; MEN, 2023). En este sentido, la formación de profesionales en Pedagogía Infantil y en Educación Especial, al igual que las demás carreras en el país, también ha tenido transformaciones de acuerdo con los requerimientos internacionales y nacionales de la educación superior basada en competencias (OCDE, 2019) y las diferentes demandas sociales en los territorios, lo cual ha implicado nuevos retos para las universidades y desafíos pedagógicos para los maestros.

Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, el acceso y la participación en los diferentes niveles de educación, el MEN, junto con las Secretarías de Educación, ha desarrollado distintas acciones, entre ellas, el diseño de políticas públicas e instrumentos normativos, reflejados en la Ley 115 de 1994, el Decreto 2082 de 1996, el Decreto 366 de 2009, la Ley Estatutaria 1618 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013) y el Decreto 1421 de 2017.

Además, en el año 2021 se hizo público el manifiesto “La Educación Especial en Colombia”, realizado por los programas de formación de educadores especiales de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia (ASCUN, 2021), en el que se solicita:

(...) una educación diversa e incluyente ante la realidad de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales que han encontrado barreras para el acceso, la permanencia, la promoción y/o la graduación en el sistema educativo y se expresa el compromiso de problematizar este campo y sus objetos, como un hecho social, educativo y cultural complejo, a partir de la profundización de los referentes teóricos, epistémicos y empíricos que han dado lugar a la resignificación de la Educación Especial y su meta de aportar en perspectiva de una Educación Inclusiva.

Seguir impulsando la Educación Especial, desde la cual se reconoce la diversidad en el marco de una educación para todos, y en articulación con otras disciplinas que sustentan y promueven el desarrollo personal, educativo y social de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales.

Persistir en los diálogos con comunidades académicas e investigativas, entidades gubernamentales, no gubernamentales, organizaciones de personas con discapacidad y sus familias, para visibilizar la importancia y la necesidad del rol del educador especial, su participación y vinculación en condiciones de equidad.

Y continuar comprometidos con la transformación de los imaginarios y las representaciones sociales sobre la Educación Especial y el rol del educador especial en el país (pp. 2-3).

En efecto, es necesario comprender que la educación especial en el país es un campo complejo, interdisciplinario, social y culturalmente fundamental para brindar la atención educativa a las personas con discapacidad. Para lograr este propósito se requiere que la formación de las maestras y los maestros se centre en la atención a la diversidad y que cuenten con metodologías para una inclusión pertinente.

Así mismo, es indispensable la incorporación y formación de los maestros y maestras en la adaptación de tecnologías, además de la actualización periódica de los currículos en contextos de cambio a los cuales Colombia se enfrenta constantemente (Muñoz y Cubo, 2019; Herrera et al., 2023). También en la pedagogía infantil, la formación de las maestras y los maestros es fundamental para tener una educación de calidad que fortalezca el desarrollo físico, emocional,

cognitivo, afectivo, cultural y comportamental como dimensiones clave en el desarrollo de los niños y niñas.

De ahí, que el rol de las maestras y maestros sea esencial para que los niños y niñas se sientan acogidos y vinculados a procesos de aprendizaje a través de la exploración, el descubrimiento y el juego mediante la interacción con los compañeros y el reconocimiento del papel de la pedagogía en su desarrollo socioafectivo.

El MEN expidió en 2009 los lineamientos para el Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia, bajo los que enfatiza en la educación inicial como un proceso continuo de interacciones y relaciones sociales, las cuales deben ser oportunas, pertinentes y de calidad, que posibiliten a los niños y niñas potenciar sus capacidades, adquirir competencias para la vida y lograr un pleno desarrollo como sujetos de derechos. La educación inicial es planteada por el MEN (2009), como aquella que se dedica a promover el desarrollo de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 5 años de edad (Departamento Nacional de Planeación-DNP, 2024). Por consiguiente, la formación teórica, práctica y en investigación de los maestros y maestras es fundamental para lograr estos propósitos.

En lo que respecta a las carreras de Educación Especial y Pedagogía Infantil, se observa que la formación universitaria está distante de la práctica pedagógica y de la experiencia laboral de los maestros, maestras y estudiantes para agenciar procesos de cambio basados en las realidades propias de los contextos educativos (Derrida, 2010; Wallerstein, 1996). Es por esto que la formación de los maestros y maestras requiere la articulación de las políticas públicas con condiciones laborales adecuadas, el reconocimiento y la valoración social de su rol, y el desarrollo profesional, entre otros aspectos (Vaillant, 2019).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta falta de articulación no es una carencia exclusiva de Colombia, ya que en otros países existen preocupaciones similares (González-Gil et al., 2019), debido a que, esta problemática -en gran medida- se encuentra arraigada en el pensamiento y las prácticas económicas, tecnológicas y sociales neoliberales (Najmanovich, 2019).

La formación académica y profesional en educación especial y pedagogía infantil está influenciada por una serie de conocimientos tradicionales en estos campos, así como por temas, problemas y formas de investigación y aplicaciones prácticas respaldadas por las maestras y los maestros comprometidos con la apuesta por una formación con impacto personal, académico y

social. Estos procesos formativos se pueden comprender como entramados vinculares entre profesores y estudiantes y entre estudiantes, de manera que cada asignatura y las prácticas son tejidos de encuentros, desencuentros y reencuentros significativos.

Estos tejidos son a su vez, un entramado social, político y cultural, que sostienen y entrelazan a las autoras de la presente sistematización como educadoras para las personas con discapacidad y para los niños y niñas en sus primeros años de vida.

Dentro de las políticas educativas para la atención de personas con discapacidad, ha habido un cambio del modelo de integración propuesto con el objetivo de promover la adaptación de los estudiantes con discapacidad al contexto educativo, sin tener en cuenta las particularidades, necesidades y capacidades de cada caso, al modelo de educación inclusiva. Según este modelo, todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones, pueden aprender y participar; y, es el entorno educativo el que debe proporcionar las condiciones para que los estudiantes puedan adaptarse y transformarse.

No obstante los desarrollos en la política pública y la normatividad para desarrollar una educación inclusiva, aún persisten retos para garantizar una educación que atienda efectivamente las diversas necesidades, capacidades, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes; para, de esta manera, potenciar al máximo su desarrollo en todas sus dimensiones y capacidades, partiendo de la aceptación y hospitalidad de la diferencia y la diversidad, más allá de los discursos técnico-especializados o en términos económicos, como una acción constitutivamente ética de acogimiento del recién llegado, en la que el estudiante, como ser humano, se convierte en el epicentro de todo el proceso educativo.

En tanto acoger y recibir, donar y entregar con responsabilidad ante los recién llegados, es el deber de la educación (Bárcena y Melich, 2001), la equiparación de oportunidades debe hacerse considerando que las personas con discapacidad poseen capacidades y fomentando la participación de toda la comunidad educativa como un derecho humano y constitucional.

#### ***2.1.4 La experiencia***

La experiencia, aquí se fundamenta desde el punto de vista de la educación, promoviendo el diálogo con la perspectiva teórica. Los seres humanos vivimos en el día a día, en la trayectoria del tiempo, en el sentir y en el ser propuesto por Heidegger (1993), en la historicidad de Gadamer (1997); vivimos en acontecimientos, hechos y acciones que se configuran como vivencias que

habitan en nuestra memoria (Dilthey, 2000),<sup>2</sup> que narramos y que nos posibilitan tomar conciencia histórica de ellos (Gadamer, 1997). Pues “la vivencia decisiva, en modo peculiar, se instaura como el centro de creación de sentidos; un instante puede ser decisivo para toda una vida” (Gadamer, 2002, p. 37).

Esta vivencia se refiere a una experiencia inmediata y subjetiva que se vive en el momento, lo cual concuerda con el planteamiento de Larrosa (2006). Es algo que se experimenta de manera directa y personal.<sup>3</sup> La experiencia, en cambio, es un proceso más profundo y reflexivo. Implica una acumulación de vivencias que se integran y se interpretan a lo largo del tiempo. La experiencia está ligada a la historicidad y a la tradición. Es un proceso que se desarrolla en el tiempo y está influenciado por el contexto histórico y cultural.

Cuando la experiencia pasa al plano de la investigación se vuelve intencional y devela la formación de un ser que se investiga para comprender las maneras como ha llegado a ser a través de las experiencias vividas y de las cuales, a través de la reflexión, el análisis, la comparación y la comprensión se toma conciencia. La experiencia es un proceso de comprensión que se realiza a través del lenguaje y la interpretación.

Al mismo tiempo, es la traducción de estructuras de sentido narradas o relatadas que denotan en palabras de Ricoeur (1999), una identidad narrativa mediante las experiencias y se exteriorizan como actos de conciencia histórica sobre lo vivido, abriéndose en una vivencia hermenéutica que es irreplicable. Sobre este mismo punto, Gadamer (2002) considera que:

No es posible hacer dos veces la misma experiencia (...) una experiencia repetida y confirmada ya no se le hace de nuevo. (...) una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. Sólo un nuevo hecho inesperado puede proporcionar al que posee experiencia una nueva experiencia (p. 430).

En este sentido, la experiencia construye el fenómeno a través de categorías del entendimiento y la razón; es una forma social de construcción de la realidad o del mundo a través

---

<sup>2</sup> La vivencia para Dilthey (2000), es un concepto teleológico y de producción sentido de la vida. Es un concepto que se contrapone al dato que se descompone en datos observables y medibles como se plantea en el mecanicismo y el positivismo.

<sup>3</sup> Para Gadamer (2002) las vivencias son efímeras y no necesariamente llevan a una comprensión profunda o a un aprendizaje duradero. Son momentos aislados que pueden ser significativos, pero no siempre se integran en un marco más amplio de conocimiento. Por el contrario, la experiencia lleva a una transformación del sujeto y a un aprendizaje duradero. Es un proceso dialéctico en el que se cuestionan y revisan los prejuicios y pre-comprensiones del intérprete.

del fluir de la vida, una subjetividad que se inscribe en múltiples registros sociales, ya que es constituida al mismo tiempo por las representaciones sociales y por las expectativas sociales.

La experiencia tiene entonces una fuerte dimensión subjetiva en tanto involucra las percepciones, emociones y reflexiones de las personas que participan en ella. La sistematización busca capturar estas dimensiones subjetivas para comprender mejor el significado y el impacto de la experiencia.

Larrosa (2006) señala que la experiencia forma parte de las vivencias que marcan, que dejan huella en la trayectoria propia del ser humano a lo largo de su vida.<sup>4</sup> La experiencia es “eso que me pasa”, que nos transforma de dentro hacia afuera, que nos encarna en el habitarnos de manera individual y colectiva, que hace parte de nuestra subjetividad, del cuerpo en relación al tiempo y el espacio. Larrosa (2006), enfatizando la alteridad y la transformación del sujeto a través de la experiencia, implica a su vez una apertura a lo desconocido y una reflexión crítica sobre lo vivido. Es un proceso que lleva a una comprensión más profunda que la vivencia y a un aprendizaje duradero.

La experiencia es un entramado de posibilidades que nos invade el interior, nos problematiza con nosotros mismos más allá de las acciones o de la práctica que se lleve a cabo en nuestro rol como maestros o maestras y nos conmueve, nos moviliza, nos permite tener nuevas aperturas al conocimiento desde lo que somos en el aquí y ahora. La experiencia está profundamente arraigada en el contexto en el que se desarrolla. Por lo tanto, tiene una estrecha relación y está influida por factores sociales, culturales, económicos y políticos que inciden en la práctica. La sistematización de experiencias toma en cuenta estos contextos para ofrecer una visión más completa y contextualizada (Larrosa, 2006).

En este sentido, Larrosa (2006) se distancia de la acción y la práctica como fetiches de la actual educación, dando apertura a la experiencia como pasión, al sentirse expuesto, al ser inacabado, al permitirse la fragilidad desde el sentir y lejos de las perspectivas racionalistas de lo humano, al encarnar la vida desde lo que sentimos propiamente en cada situación de lo que nos pasa. Por ende, la palabra experiencia es el sujeto que sale del yo hacia afuera y luego retorna al

---

<sup>4</sup> Para Larrosa (2006) la vivencia es algo que se experimenta de manera inmediata y subjetiva. Es un acontecimiento que afecta al sujeto en el momento en que ocurre, pero no necesariamente lleva a una reflexión o comprensión profunda. La vivencia es efímera y puede ser significativa en el momento, pero no siempre se integra en un marco más amplio de conocimiento. Mientras que la experiencia como es “vivencia” que deja huellas en la vida del sujeto que la vive porque la atraviesa. La experiencia es un proceso más profundo y reflexivo.

ser, es decir; rebota al sujeto, esta es la manera clásica de entender la palabra experiencia. Sin embargo, desde el punto de vista de la subjetividad, el sujeto está expuesto a lo que le pasa; este sujeto es un sujeto sensible, abierto, es un sujeto vulnerable (Larrosa, 2006).

Lo anterior permite pensar la educación desde otro lugar de enunciación, desde otras ideas o bosquejos en el pensamiento, adentrándose en la legitimidad desde lo pedagógico en la apuesta por repensar el término experiencia al darle un sentido diferente, alejándose de la mirada del sujeto anestesiado y de la experiencia como imposición o autoridad. Larrosa (2006), aclara entonces que, al sentirse semejante, el sujeto se ve expuesto, es decir, se expone. Vista desde la subjetividad, la experiencia es para cada individuo la suya, pero construida en las relaciones con los otros. Es propia de sus relaciones con el mundo que habita, es lo que hace de ella algo irrepetible y único, aunque no deje de ser compartida a través de lo comúnmente vivido y lo narrado.

Larrosa (2006), sugiere que la experiencia educativa debe ser vista como un acto político en sí mismo, donde se cuestionan y reconfiguran las estructuras de poder y exclusión. Esto implica reconocer y valorar las diversas formas de ser y estar en el mundo y adaptar las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades y potencialidades individuales de cada estudiante. Este autor enfatiza la importancia de la experiencia como un proceso subjetivo y multifacético que va más allá de la mera acumulación de conocimientos. Desde su perspectiva, la experiencia educativa debe ser entendida como un espacio donde convergen diversos lenguajes, emociones y vivencias que configuran la identidad del individuo. En este sentido, como docentes, no solo transmitimos información, sino que facilitamos un entorno donde las experiencias personales de los estudiantes con discapacidad pueden ser expresadas y valoradas.

Al poner en diálogo los planteamientos anteriores con la sistematización de experiencias, encontramos que esta última no se ve como un evento aislado e individual; es un proceso compartido un proceso vivo y dinámico que evoluciona con el tiempo e incluye las interacciones, los contextos y las circunstancias que influyen en el desarrollo de la práctica.

La experiencia es una manera de sentir: un estado emocional intenso que moviliza la subjetividad personal, que es a su vez una construcción social. Se puede entender como la superposición de la sociedad y la conciencia individual en la que el sujeto comparte una emoción social; y, también puede ser concebida como una actividad cognitiva para construir lo real y verificarlo, es decir, experimentarlo (Dubet, 1994).

En este sentido, se comprende que la relación entre la experiencia, como la planean los autores referidos en este apartado, y la experiencia en la sistematización de experiencias reside en que ambos enfoques reconocen la experiencia como un proceso complejo, subjetivo e intersubjetivo, contextualizado y transformador, aunque con diferentes énfasis, que ofrece valiosas oportunidades de aprendizaje y transformación a través de la reflexión crítica y la participación colaborativa.

La sistematización implica analizar de forma crítica y ordenada la experiencia, para extraer aprendizajes significativos que puedan ser compartidos y aplicados en otras situaciones. En esencia, se trata de convertir la experiencia en conocimiento útil y transformador. La experiencia, a su vez, implica la disposición a la apertura; de allí la alteridad. Se integra en las expectativas, en una dialéctica que consiste en volverse reflexivamente hacia sí misma, tanto en el acceso a un conocimiento como en una práctica de la experiencia vuelta sobre sí misma, sobre la capacidad de pensarse a sí mismo como experiencia y en la experiencia (Guzmán, 2022).

De acuerdo con lo anterior, al plantear desde la REDNEEPI el diálogo de saberes, se destaca el rol de los maestros, las maestras y los estudiantes como agentes de cambio y transformación en las relaciones que se dan al interior del saber pedagógico y epistemológico en el campo educativo, humano y social de estos dos campos de formación profesional.

Desde la mirada de Gramsci (1967), comprendemos que todos los seres humanos poseen una inteligencia propia, la cual se enriquece en el momento en que desarrollamos capacidades investigativas o intelectuales situadas en la experiencia que se da en los diferentes espacios de conocimiento, ya sea desde la perspectiva de educaciones otras, es decir, en contextos alternativos, o desde la misma educación universitaria.

### ***2.1.5 Las redes académicas y sociales***

Las redes académicas, como formas de organización de académicos, profesores, profesoras, estudiantes, investigadores, instituciones y centros de investigación con intereses compartidos en el ámbito académico, científico, de investigación, cultural y social, permiten el intercambio de información, conocimientos, documentos, investigadores y profesores, así como difundir conocimiento o resultados de investigaciones y cooperar en el desarrollo de proyectos.

La mirada de Denisse Najmanovich y Elina Dabas (1995) sobre las redes, es muy pertinente en la presente investigación. Cabe precisar que Najmanovich aborda el concepto de redes desde una perspectiva que enfatiza la interconexión y la relación entre los elementos dentro de un

sistema; según la autora, las redes no son solo estructuras estáticas, sino que son dinámicas y están en constante evolución. Este enfoque permite entender cómo los actores (individuos, grupos, organizaciones) interactúan entre sí y cómo estas interacciones producen cambios en el sistema. También destaca la importancia de la diversidad y la heterogeneidad en las redes.

Las distintas perspectivas y experiencias de dichos actores enriquecen el tejido de la red, facilitando la innovación y la adaptación a nuevas circunstancias. En su visión, las redes pueden ser herramientas poderosas para el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento, ya que permiten la circulación de ideas y la co-creación de saberes.

Por su parte, Elina Dabas se centra en la noción de redes como espacios de aprendizaje y desarrollo social, considera que las redes permiten la creación de comunidades de práctica, donde los individuos pueden compartir conocimientos, experiencias y recursos y enfatiza que la construcción de redes efectivas requiere confianza y colaboración entre sus miembros, lo que a su vez potencia el aprendizaje colectivo. La autora también destaca la importancia de la tecnología en la formación de redes, especialmente en el contexto actual, en el que las herramientas digitales han transformado la manera en que las personas se conectan y colaboran. A través de plataformas digitales, las redes pueden ampliarse y diversificarse, permitiendo la inclusión de un mayor número de voces y perspectivas.

Las dos autoras concuerdan en que las redes son fundamentales para entender la complejidad de las interacciones humanas en diferentes ámbitos. Desde la perspectiva de Najmanovich y Dabas (1995), las redes son entornos sociales en los que la colaboración y el aprendizaje son esenciales, y donde la diversidad y la dinámica de las relaciones juegan un papel crucial en el desarrollo de conocimiento y en la adaptación a los cambios del entorno. La red, es metafóricamente hablando, el arte de tejer encuentros.

La propuesta de Najmanovich y Dabas (1995) sobre el concepto de redes se relaciona de manera significativa con la sistematización de experiencias académicas en el ámbito universitario, ya que las redes académicas posibilitan la investigación y construcción de conocimiento colectivo. Por consiguiente, la sistematización de experiencias de redes académicas implica recopilar, analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje.

Siguiendo la postura de Najmanovich y Dabas (1995), este proceso puede verse como una creación de redes de conocimiento donde diferentes actores, como en el caso de la REDNEEPI, estudiantes, maestros y maestras comparten sus experiencias de investigación y aprendizajes en

relación con la Educación Especial y la Pedagogía Infantil. La interacción entre estos actores enriquece el conocimiento colectivo y promueve la innovación en las prácticas educativas en diferentes contextos.

La diversidad y la heterogeneidad de los participantes en las redes son cruciales en la sistematización de experiencias. En un contexto de redes académicas, cada experiencia es única y está influenciada por múltiples factores, como el contexto cultural en el que se despliegan, las metodologías empleadas para desarrollar proyectos de investigación u otro tipo de propuestas pedagógicas o educativas y las dinámicas grupales al interior de la red o entre redes. La sistematización permite reconocer y valorar esta diversidad, lo que a su vez fomenta la inclusión de múltiples perspectivas en el proceso educativo, enriqueciendo el aprendizaje y la reflexión.

Najmanovich y Dabas (1995) resaltan la importancia de las comunidades de práctica, que son grupos de personas que comparten un interés común y que aprenden juntas. En el ámbito de las redes, la sistematización de experiencias puede contribuir a la formación de estas comunidades, donde los participantes no solo comparten sus experiencias, sino que también co-crean conocimientos y estrategias que mejoran la calidad educativa. Esto es especialmente relevante en programas de formación docente o en proyectos de investigación colaborativa.

Por otra parte, el proceso de sistematización de experiencias de una red académica exige una reflexión crítica sobre las prácticas y experiencias que se desarrollan en ella, lo cual se alinea con la idea de que las redes son dinámicas y están en constante evolución. La reflexión sobre lo que funciona y lo que no, permite a los actores adaptarse y mejorar continuamente sus enfoques. Esta práctica reflexiva es fundamental para el aprendizaje, ya que promueve una cultura de evaluación y mejora continua en el ámbito académico.

La propuesta de Najmanovich y Dabas (1995) sobre las redes se alinea con la sistematización de experiencias académicas en el ámbito universitario al enfatizar la importancia de la colaboración, la diversidad y el aprendizaje colectivo. Estas conexiones pueden ser utilizadas para fomentar una cultura académica más dinámica y adaptativa, donde la sistematización de experiencias no solo se ve como un ejercicio teórico, sino como una práctica activa que contribuye al desarrollo de mejores estrategias educativas y a la formación de comunidades de aprendizaje sólidas.

El tema de las redes, tanto académicas como sociales, es fundamental en la actualidad, sobre todo si se tiene en cuenta que en las últimas décadas se ha venido fomentando el

individualismo que se ha instalado en las sociedades por la influencia del pensamiento y las prácticas neoliberales y que ha debilitado los vínculos sociales y el sentido de pertenencia. En estos tiempos de individualismos, desafíos, hegemonías y muros para la educación, es importante crear puentes que den apertura a otras formas de saber, a los diálogos interdisciplinarios y multidisciplinarios para salir de las posturas autorreferenciales.

Las redes son una de las estrategias para generar cambios y salir del yo moderno individualista y de las posturas hegemónicas en el conocimiento. De allí la importancia de una formación universitaria y profesional que potencie estos vínculos, el sentido de lo social y de comunidad y que reconozca la interconexión entre diferentes áreas del conocimiento y las realidades en las que se llevan a cabo las prácticas profesionales.

Las redes académicas y sociales facilitan esta interconexión al permitir la colaboración entre investigadores, académicos y comunidades educativas ya que actúan como plataformas en las que se pueden compartir y desarrollar conocimientos de manera colaborativa a través de la investigación, los encuentros académicos y el intercambio de prácticas y experiencias exitosas. Además, posibilitan reconocer y valorar la diversidad de perspectivas y experiencias en el quehacer cotidiano de la atención a la discapacidad y en la educación de los niños y las niñas, así como en la producción de conocimiento a través de la investigación.

Estas redes, promueven la inclusión y la convivencia en la diversidad debido a la singularidad y la diversidad humana, integrando a diferentes actores (como maestros y maestras, estudiantes) y comunidades educativas, lo cual es esencial para crear un entorno académico y social enriquecedor, donde se valoren las múltiples formas de conocimiento y se fomente el diálogo interuniversitario.

Las redes permiten comprender el fluir y la complejidad de la vida académica, en este caso, a través de las múltiples dimensiones de los procesos en la educación superior que aparentemente son lineales, cuando en la realidad las tecnologías, las redes sociales virtuales y las IA evidencian una serie de mediaciones que inciden en la vida humana, en la educación, el trabajo y la productividad. Estas relaciones entre el ser humano y el mundo de la ciencia, la tecnología, las innovaciones y los desarrollos científicos-tecnológicos denotan la importancia de una formación que salga de las formas de conocimiento aprendidas en la modernidad en la cual ha estado anclada la educación (Najmanovich y Dabas, 1995).

La visión positivista sobre el conocimiento lo plantea de forma lineal, fragmentado como resultado de la visión del conocimiento por disciplinas, con distancia entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, monológica epistemológica y metodológicamente, con pretensiones de universalidad y que no reconoce su dimensión estética y la complejidad que encierra.

Hoy los paradigmas emergentes, como los de la complejidad, las epistemologías del sur o la sistematización de experiencias, permiten transitar del conocimiento estático al conocimiento en movimiento para comprender los procesos, los intercambios y los diálogos de saberes, así como el pensamiento fluido en red, centrado en el trabajo colectivo y la investigación entre el nosotros y los otros a través de la reflexividad e implicación entre quien observa y lo que observa. Metafóricamente y en relación con la educación, se requiere pensarla y tener en cuenta la vida en común, los modos de concebir el sujeto del conocimiento y la importancia de los vínculos en la producción de sentido (Najmanovich, 2019).

Las redes académicas y sociales son un espacio fértil para reflexionar sobre problemas relevantes en la educación y que tengan pertinencia en la formación de los profesionales, en la relación de la educación con la sociedad, con las comunidades más vulnerables, sobre educación como un bien común y social que se centre en lo humano más que en los intereses económicos empresariales y neoliberales, y en relación con la coparticipación en la investigación para la producción de conocimiento con los niños y las niñas, con las personas con discapacidad y con las comunidades educativas. Najmanovich (2019), insiste en que el conocimiento no es un producto aislado, sino una construcción situada, relacional y profundamente humana; por consiguiente, la educación debe ser abierta a la inclusión, a la diversidad y a lo múltiple.

Una reflexión crítica sobre el conocimiento y su producción, es fundamental para las redes académicas y sociales ya que estas redes permiten la reflexión crítica y el intercambio de ideas, lo que puede llevar a la transformación de prácticas y políticas. En el contexto académico, esto puede traducirse en la mejora de metodologías de enseñanza e investigación, mientras que, en el contexto social, puede contribuir a la transformación y a la mejora de las condiciones de vida de personas con discapacidad y de los niños y niñas desde sus primeros años de vida.

En otros términos, estos campos del conocimiento ponen en el centro de la reflexión el compromiso ético y político, ya que buscan promover el bien común y la justicia social a través de una formación universitaria con pertinencia, sentido y compromiso social, además de lo educativo. Estas redes pueden ser vehículos para la implementación de proyectos y programas que

beneficien a las comunidades educativas en discapacidad y pedagogía infantil, reflejando el compromiso ético, político, educativo y social y pueden contribuir a promover un pensamiento innovador y creativo que desafíe las estructuras tradicionales del conocimiento.

Las redes académicas y sociales son espacios propicios para la innovación, ya que permiten la interacción de diferentes disciplinas y la generación de nuevas ideas y soluciones a problemas complejos a través de la investigación, la producción de conocimiento y la apropiación de las prácticas y las experiencias significativas de maestros y estudiantes, promoviendo la inclusión, interconexión, diversidad, reflexión crítica, ética e innovación.

Najmanovich (2019) desde las complejidades del saber en relación con la sistematización de experiencias, especialmente en el contexto de la educación y el trabajo social, enfatiza la importancia de abordar el conocimiento desde una perspectiva multidimensional y compleja, reconociendo la interconexión entre diferentes áreas del saber a través de la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. En este sentido, comprender y ordenar experiencias desde sus propias complejidades, considerando los múltiples factores que intervienen en ellas, posibilita reconocer la complejidad de los procesos educativos y sociales.

Por otra parte, las redes y la sistematización de las experiencias que en ellas viven sus integrantes, brindan la posibilidad de promover una reflexión crítica sobre el conocimiento recibido en la formación universitaria en relación con los contextos sociales de aplicación, explorando las relaciones entre el maestro y los estudiantes en formación y las realidades, en este caso, de la discapacidad y la educación infantil desde la pedagogía. Es decir, permiten pensar la relación entre la experiencia y la producción de sentido a partir de la práctica docente e investigativa. Lo anterior, se debe a que la sistematización de experiencias también implica una reflexión crítica sobre las vivencias experimentadas en la red, buscando extraer aprendizajes significativos y comunicar estos aprendizajes a otros, a las maestras, maestros y estudiantes de estos dos campos de conocimiento.

Un aspecto importante tanto en la sistematización de la experiencia de la REDNEEPI como en la reflexión crítica, es la dimensión ética del conocimiento que de ella se deriva. Se considera necesaria una ética de la indagación y de la experiencia que promueva la vida en común y la comunidad académica constituida en la red, buscando transformar las prácticas y mejorar las condiciones de formación, investigación y experiencia laboral de maestros y estudiantes. Para ello, es importante que estos dos campos del conocimiento vayan más allá de lo disciplinario y alcancen

lo interdisciplinario y la transdisciplinariedad que integren diferentes perspectivas disciplinares para abordar problemas complejos de la discapacidad y la pedagogía infantil.

Lo anterior implica la integración de conocimientos y metodologías de diferentes campos para comprender y mejorar las prácticas educativas y sociales a través del reconocimiento de la importancia de la colaboración y la integración de múltiples saberes que enriquezcan la práctica profesional y la producción de conocimiento a través de la investigación.

En este sentido, es fundamental comprender que el conocimiento en la actualidad es un proceso complejo, crítico y ético, orientado a la transformación social y la mejora de la vida de las personas con discapacidad y a una pedagogía infantil más eficiente y estrechamente vinculada con el desarrollo humano de los niños y las niñas desde sus primeros años.

### **2.1.5.1 Formación Política en el Saber Docente.**

De acuerdo con Freire (1970), la figura del sujeto político es la de un ser en proceso de construcción con los otros, que se convierte en un eje central para repensar las prácticas pedagógicas como prácticas transformadoras. Es por esto que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p. 73), y es precisamente en ese espacio de mediación, donde el sujeto político se configura, se cuestiona y actúa.

Siguiendo el planteamiento anterior, el docente debe fungir como agente social capaz de incidir activamente en la transformación de las estructuras educativas, sociales y culturales que configuran el sistema de enseñanza en Colombia ya que el sujeto político se constituye y se resignifica constantemente en función de las experiencias, luchas, saberes, territorios y condiciones sociohistóricas que atraviesan a las personas en su devenir profesional, ético y pedagógico. Desde esta perspectiva, el docente es un actor crítico cuya praxis pedagógica se articula con una conciencia política de su rol en la sociedad.

Partimos del concepto de sujeto político como aquel individuo o colectivo que, más allá de su participación formal en procesos electorales, se reconoce como partícipe de la vida pública y es capaz de ejercer un grado de influencia en las decisiones políticas que afectan a su comunidad. Este sujeto, se forma en la experiencia y en el ejercicio cotidiano de la participación, se construye a partir de las relaciones sociales, económicas, culturales e institucionales que habita y se posiciona como interlocutor válido frente a los discursos oficiales.

En este sentido, la figura del docente como sujeto político cobra una relevancia especial, pues en su formación y práctica se entrecruzan dimensiones filosóficas, éticas, pedagógicas, sociales y humanas. La mirada que cada docente construye sobre la realidad educativa no es neutral, sino que está profundamente marcada por sus trayectorias personales y colectivas, por las condiciones de posibilidad del contexto y por sus posicionamientos frente a temas como la inclusión, la justicia social, la equidad, la diversidad y la interculturalidad. Así, la pedagogía deja de ser un simple método de enseñanza para convertirse en una herramienta de transformación, en un acto político que interpela, cuestiona y propone alternativas al orden establecido.

En este punto, es importante destacar que la construcción de un sujeto político no es un proceso fácil ni lineal, y muchas veces está marcada por conflictos y tensiones. En ese orden de ideas, es necesario que existan espacios de diálogo y participación ciudadana que permitan la expresión y el debate de las diferentes perspectivas y visiones políticas de las maestras, los maestros y los estudiantes en formación docente.

La relación entre la formación política y el saber docente es profunda y multifacética, ya que ambos conceptos se influyen mutuamente en el contexto de la práctica educativa porque la educación no es un proceso neutral, sino que está impregnada de valores, ideologías, representaciones, estereotipos y relaciones de poder. La formación política de las maestras y los maestros, implica reconocer que su práctica educativa tiene un impacto en la construcción de subjetividades personales, sociales y en la formación de ciudadanos, pues, al interactuar con los estudiantes, construyen conocimientos y modelan actitudes y comportamientos, fomentando la reflexión crítica sobre temas educativos, sociales, culturales y políticos.

Por lo mismo, esta formación política es crucial para promover una conciencia crítica en los estudiantes. Al comprender el contexto político y social en el que se desenvuelven, las maestras y los maestros pueden guiar a sus alumnos en la exploración de problemas actuales, empoderándolos para cuestionar y analizar la realidad. Este enfoque ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico frente a los contextos, los conocimientos, las prácticas profesionales u otros aspectos sociales, lo cual es fundamental para su formación como educadores especiales, pedagogos infantiles y ciudadanos activos y comprometidos con la educación y la sociedad.

Por otra parte, el saber docente incluye la capacidad de diseñar y aplicar un currículo que refleje una perspectiva crítica y contextualizada, en este caso de la educación especial y la

pedagogía infantil; en efecto, la formación política permite a las maestras y los maestros seleccionar contenidos que no solo sean relevantes desde una perspectiva académica, sino que también aborden problemáticas sociales, educativas, económicas y políticas contemporáneas. Esto puede incluir temas como la justicia social en relación con la inclusión, la diversidad cultural de los territorios y la educación con pertinencia, los derechos humanos y la sostenibilidad educativa, entre otros.

Además, las maestras y los maestros desempeñan un papel fundamental en la promoción de modelos de participación democrática dentro del aula a través de la participación de los estudiantes, la formación del pensamiento crítico y el agenciamiento social. A través de su saber docente, pueden fomentar un ambiente en el que se valoren el diálogo, la inclusión, la colaboración, el reconocimiento de la diversidad humana y el respeto por la diferencia en opiniones. Es la formación política lo que les proporciona las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en la construcción de una ética de la participación y el compromiso social y educativo.

La formación política de las maestras y maestros está intrínsecamente relacionada con la idea de que la educación puede ser un motor de cambio social, pues los educadores pueden utilizar su saber docente para inspirar a los estudiantes a involucrarse en sus comunidades y a trabajar por la justicia social. Este enfoque promueve una visión de la educación como un proceso transformador que busca no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de valores éticos y ciudadanos.

Aún más, la formación política también implica un compromiso con la formación continua y la reflexión crítica sobre la práctica docente. Esto quiere decir que las maestras y maestros, así como los estudiantes en formación para la docencia, deben estar dispuestos a cuestionar sus propias creencias y enfoques, así como a adaptarse a los cambios en el contexto social y político. Este proceso de autoevaluación y aprendizaje continuo, es esencial para garantizar que su saber docente se mantenga actualizado y sea eficaz en la promoción de una educación crítica y transformadora, en el caso de la presente investigación en la educación especial y en pedagogía infantil.

La formación política y el saber docente están interrelacionados de una manera significativa que convierte la educación en un espacio donde se pueden explorar y cuestionar las dinámicas de poder y las desigualdades sociales. Las maestras y maestros, al integrar una formación política en su práctica, no solo enriquecen su saber académico, sino que también

contribuyen a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esta relación es esencial para el desarrollo de una educación que no solo informe, sino que también transforme.

Así, en el caso de los maestros y maestras, la escuela se sitúa como un lugar de formación de intelectuales, en tanto se prepara a los sujetos para ejercer una función social. Por tanto, debe señalarse que, actualmente la educación requiere tener una mirada descolonizante, ya que el maestro ejerce como un conocedor encargado de la formación del pueblo, población o comunidades. Sin embargo, al situar al maestro como intelectual de la cultura, Gramsci (1967) lo supo y lo dijo, aunque no siempre se quiera recordar: todo ser humano es un intelectual en potencia, pero no todos tienen la oportunidad de ejercer su inteligencia, porque las estructuras educativas, esas mismas que dicen promover el pensamiento crítico, muchas veces se convierten en barreras, en muros que separan lo que se considera válido de lo que se desprecia como mera intuición o saber popular.

Es en ese punto donde aparece la necesidad de mirar hacia las epistemologías del Sur, de abandonar, aunque sea por un momento, la cómoda seguridad del pensamiento eurocéntrico que dicta lo que debe enseñarse, lo que debe aprenderse y lo que debe olvidarse, porque la educación, si quiere ser algo más que un reflejo del poder y si quiere ser realmente emancipadora, tiene que abrirse a otras voces, tiene que reconocer que el saber no es único, que hay muchas formas de conocer, de comprender, de significar el mundo. Comprendemos que sus relaciones o experiencias no se dan única y exclusivamente al interior de la escuela, sino que su campo de acción como sujeto político abarca otros espacios de la sociedad, como el campo investigativo o académico, como eje transversal para lograr transformar desde otras apuestas en el campo socioeducativo.

Ahí radica la importancia de abordar autores que en su pertinencia y significancia investigativa se pondrán en diálogo algunas exploraciones que sustentan la importancia de la formación política y el saber docente en una apuesta para dinamizar el movimiento académico estudiantil.

Dicho lo anterior, se pone la noción de saberes que propone De Sousa Santos (2010) desde una postura crítica al saber situado en el conocimiento universitario disciplinar, universalmente validado por la academia, que según Souza se desvincula de las prácticas sociales innatas a la naturaleza de lo humano, es decir, lo que verdaderamente sucede en la realidad de los contextos o al interior de los territorios. Como señala De Sousa Santos (2006):

Es una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia dentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (...) que circulan en la sociedad (p. 68).

Por lo tanto, inmediatamente se escribe y se narra sobre la experiencia encarnada; se expresan diferentes discursos y diálogos, es decir que no existe una voz uniforme y única en la validez del conocimiento dentro de los procesos cualitativos ya que esto depende de las interpretaciones de la realidad que se relacionan con los supuestos teóricos. Al respecto, Goldar y Chiavetta (2021) indican que “... se espera ir tejiendo, entretejiendo y destejiendo recuerdos, hechos significativos, acontecimientos, informaciones y sentires de las diversas voces que hablan de la experiencia” (p. 7).

### **2.1.5.2 Subjetividades políticas.**

Los vínculos y las interacciones que se generan en las redes académicas y sociales son elementos básicos de la experiencia humana; por lo tanto, la subjetividad es dinámica y se configura y reconfigura en las interacciones con los demás (Najmanovich, 2019). La relación entre el tema de las redes, la sistematización de experiencias y la subjetividad política y social es compleja y multifacética.

De una parte, las redes, tanto en el ámbito académico como en el social, son espacios donde se construyen identidades y subjetividades. A través de la interacción en redes, los individuos negocian sus identidades, comparten experiencias y se relacionan con otros, lo que influye en su forma de ver el mundo y de entender su posición en él. La sistematización de experiencias proporciona un marco para reflexionar sobre estas identidades y subjetividades, permitiendo a los actores reconocer cómo sus experiencias personales están influenciadas por factores sociales y políticos.

Por otra parte, las redes son también espacios de interacción que pueden tener un impacto significativo en la subjetividad política. A medida que las personas se conectan y comparten sus experiencias, pueden desarrollar una conciencia crítica sobre su entorno social y político. La sistematización de experiencias, al documentar y analizar estas interacciones, puede facilitar la comprensión de cómo se forman las opiniones y creencias políticas en diferentes contextos. Esto, a su vez, puede contribuir a la movilización social y a la acción política.

La sistematización de experiencias es una herramienta que puede empoderar a los individuos y colectivos al permitirles visibilizar sus prácticas y luchas. Cuando las experiencias se sistematizan y se comparten en redes, se genera una base de conocimiento que puede ser utilizada para abogar por cambios sociales y políticos. Este proceso de empoderamiento está intrínsecamente relacionado con la subjetividad, ya que las personas empiezan a ver sus experiencias como valiosas y dignas de ser contadas, lo que puede transformar su percepción de sí mismas y de su capacidad de influencia en el mundo.

Las redes también juegan un papel crucial en la formación de movimientos sociales y en la creación de redes de solidaridad. La sistematización de experiencias de activismo puede ayudar a identificar patrones, estrategias exitosas y lecciones aprendidas que son esenciales para la lucha social. Esto contribuye a la construcción de una subjetividad política que valora la colaboración y la acción colectiva, a la vez que fomenta la conciencia crítica sobre las injusticias sociales.

La sistematización de experiencias permite una reflexión crítica sobre las prácticas sociales y políticas. Esta reflexión puede llevar a la transformación de la subjetividad, ya que los individuos y grupos pueden cuestionar y redefinir sus creencias y valores. En este sentido, la relación entre redes y sistematización de experiencias contribuye a la creación de un espacio donde se pueden plantear nuevas narrativas y alternativas a las estructuras de poder existentes.

Así pues, la interrelación entre redes, sistematización de experiencias y subjetividad política es fundamental para entender cómo las personas se conectan, se empoderan y actúan en sus contextos. Estas dinámicas no solo permiten el desarrollo de una conciencia crítica y una identidad política, sino que también fomentan la creación de redes de apoyo y acción que pueden conducir a cambios significativos en la esfera social y política. La reflexión y el aprendizaje compartido son esenciales para fortalecer estas conexiones y fomentar una participación activa y consciente en la sociedad.

La subjetividad, se refiere a la manera en que cada persona experimenta y percibe el mundo que le rodea, y cómo sus experiencias previas, valores, creencias y emociones influyen en esta percepción; es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros; es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética.

En este caso puntualmente, la REDNEEPI busca que las maestras y los maestros en formación y egresados tengan la posibilidad de compartir sus saberes pedagógicos desde adentro hacia afuera, es decir, que la expresión se constituya en lo humano, teniendo en cuenta las

características situadas en los contextos, la cultura, las condiciones socioeconómicas y las oportunidades que se logren evidenciar en el campo educativo con relación a la infancia y la discapacidad.

Así mismo, la subjetividad es un concepto que interviene en la forma en que buscamos comprender las relaciones humanas, puestas en un aquí y ahora sin dejar de lado situaciones histórico-políticas que han sido objeto de estudio y discusiones a lo largo de la historia de la filosofía, la pedagogía y las ciencias sociales.

Para ilustrar de mejor manera esta idea, se recoge el trazado en Heidegger (1927, citado en Dreyfust, 2002) que propone algunas características sobre el ser, alejándose de las miradas racionalistas del saber. Heidegger (1927, citado en Dreyfust, 2002), en su anhelo por situarse en una crítica a la modernidad capitalista, no se ubica desde el pensamiento marxista con relación a las luchas de clases o la mano de obra proletaria; por el contrario, propone señalar cómo el capitalismo moderno está finiquitando la naturaleza de lo realmente humano.

Es decir, señala cómo ese punto de vista ha vuelto todo un cúmulo de técnicas en la medida del saber colonial, dejando de lado al ser desde su autenticidad propia puesta en lo subjetivo, en lo que nos conlleva a pensarnos y repensarnos de maneras diferentes, tener puntos de vista o lugares de enunciación distintos en el campo del conocimiento.

Por consiguiente, cabe resaltar que Heidegger (1927, citado en Dreyfust, 2002) critica las posturas de Descartes (citado en Dreyfust, 2002) debido a que acomoda al sujeto en la centralidad del saber y, con ello, nace el hombre visto desde una perspectiva individualista y la subjetividad desde la racionalidad instrumental. En otras palabras, nace el sujeto cognoscente con su frase icónica “pienso, luego existo”. Es decir, Heidegger contradice los postulados de Descartes que interpretan al individuo desde la concepción medible y racionalista que no se puede comprender solo en la relación sujeto/objeto simplemente, sino en las relaciones que establecen los sujetos con su espacio en un tiempo determinado.

Consecuente con lo anterior, Heidegger (1927, citado en Dreyfust, 2002) menciona que deja a un lado el ser, la esencia de la experiencia que trasciende en el tiempo. De esta manera, si consideramos dicha afirmación desde el punto de vista de Descartes (citado en Dreyfust, 2002), el sujeto es homogéneo en la estructura racionalista y cartesiana que estudia al individuo como uno solo en el mundo. “Pienso luego existo” es la frase más icónica de su postulado y por la cual la sociedad moderna ha desplegado nociones de “anormalidad” en los sujetos. Dicha premisa sugiere

que todos somos igual de racionales en los supuestos cognitivos y las formas trascendentales en el procesamiento de la información.

En este sentido Heidegger (1993), en su libro “Ser y tiempo” contradice esta premisa al estudiar a los sujetos desde la experiencia subjetiva y no racionalista, haciendo hincapié en que el tiempo es la relación constante del “Dasein”, lo cual significa “ser ahí”. Atravesando las diferentes ciencias que estudian al sujeto, Heidegger (1993), critica dicha estructura racional y siente una insatisfacción con el postulado ontológico clásico, transversalizando el conocimiento universal en aspectos fenomenológicos frente a las interacciones que construyen los sujetos en una cultura o contexto.

En efecto, el conocimiento capitalista busca globalizar el mundo para lograr tener aprobación ante la academia. De allí la importancia de que en esta ruta investigativa nos alejemos de perspectivas que vienen de la cuna eurocéntrica para poder entablar un conocimiento decolonial donde sea la subjetividad política enunciada desde la experiencia que trasiega al maestro y a las maestras y los maestros en formación la que resalte la apuesta para considerar las reinterpretaciones que se mantienen con relación a la infancia y la discapacidad en entornos educativos actuales.

En concordancia, es necesario acudir a las fuentes teóricas de los estudiantes que hemos venido participando en las diferentes modalidades e incluso, teniendo en cuenta la práctica pedagógica que constituye la experiencia desde los diferentes contextos de las maestras y los maestros en formación y los que ahora son egresados.

### ***2.1.6 El Docente sujeto del saber pedagógico: saber ser, saber hacer***

Por otro lado, desde el campo pedagógico, Skliar (2005), resalta la importancia de dialogar sobre la diferencia, no desde la enunciación de la normalidad, sino desde una serie de características que influyen en la comprensión de este concepto. El autor, señala entonces que no es algo impropio de lo humano, sino que es subjetivo, político, cultural, histórico y social. Asimismo, pensar en ello incita a las formas en que algunos se relacionan grupos humanos con respecto a la inclusión y la discapacidad en el entorno educativo.

Skliar (2005), hace hincapié en Latinoamérica, establece el análisis tanto jurídico como en la base social en la práctica pedagógica de las fuentes que evidencian el reconocimiento de los otros de manera sensible, y sitúa la enunciación del otro, que en ciertas situaciones o momentos es

ignorado, tal vez no de manera consciente sino inconsciente, pero que forma parte de las relaciones humanas al interior del campo tanto educativo como social.

En congruencia, Guido (2010), señala que repensar los entornos educativos desde la apuesta por la educación inclusiva o con enfoque diferencial, permite la reflexión sobre cómo mencionamos al otro, cómo nos relacionamos con el otro y de qué manera perciben los maestros y maestras dichas formas de ser o estar en el entorno escolar. De este modo, entendemos la otredad como un término que se refiere a la condición de ser diferente o distinto a otra persona o grupo; es una parte integral de la experiencia humana y ha sido objeto de discusión en diversas disciplinas, desde la filosofía y la antropología hasta la sociología y los estudios en el contexto educativo relacionado con lo pedagógico.

Ahora bien, al pensar en ello desde autores como Skliar (2005), quien señala que al dialogar sobre la discusión de la diversidad o la inclusión no es una mera disposición en el lenguaje de la técnica, de lo jurídico o de lo ético, se espera que se resignifique o reconfigure la manera en que hablamos sobre dichas cuestiones desde la propia experiencia, desde lo que sentimos al conversar sobre la normalidad, la diversidad y la inclusión como aspectos que forman parte de las relaciones subjetivas, como posiciones que se cristalizan. Es decir, que dicha tentación nos hace caer en el engaño de creer que al cambiar los términos en la conceptualización del lenguaje existe una solución que prevalece en aspectos sociales, culturales o educativos.

Desde esta perspectiva, la inclusión social es una forma de reconocer y valorar la diversidad de subjetividades que existen en nuestra sociedad. Al garantizar que todas las personas tengan acceso a la educación como un derecho fundamental, se constituyen subjetividades que se relacionan entre sí con las diferencias, la diversidad o la inclusión desde perspectivas únicas que dan cuenta de la experiencia de cada individuo y se abre al diálogo y a formas de ser o estar en el mundo.

Por su parte, Delors (1996), ofrece una mirada integral del proceso formativo del ser humano. Estos pilares, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, encuentran una profunda resonancia en la trayectoria pedagógica, ética y política de la REDNEEPI, nacida de experiencias universitarias, comunitarias y territoriales en Colombia.

Aprender a conocer, entendido como el ejercicio de construir pensamiento crítico y saberes contextualizados, ha sido en REDNEEPI una práctica constante de investigación formativa, reflexión colectiva y recuperación de memorias pedagógicas. La Red no reproduce pasivamente

conocimientos, sino que los construye desde las experiencias situadas de exclusión, resistencia y creación pedagógica, tejiendo saberes entre la academia, las comunidades y las infancias.

Aprender a hacer, como la capacidad de actuar sobre la realidad, se concreta en la REDNEEPI mediante acciones colectivas, sistematizaciones, intervenciones educativas, encuentros itinerantes y ejercicios de educación popular que van más allá del aula. Su quehacer no se limita a la teoría: es una red que se moviliza, que construye escuela en la calle, en el territorio, en la organización, desarrollando metodologías propias y caminos alternativos de enseñanza.

Aprender a vivir juntos es uno de los principios fundantes de REDNEEPI. La red surge precisamente como un espacio de encuentro entre diferencias regionales, culturales y epistémicas, que se reconocen, dialogan y se abrazan en lo común. Las prácticas colectivas de cuidado, escucha, afecto y reciprocidad son el tejido vivo de la red, que ha sabido habitar el conflicto, construir acuerdos y sostener vínculos desde una ética de la solidaridad.

Aprender a ser, finalmente, es en REDNEEPI una apuesta por formar sujetos críticos, sensibles y comprometidos con la transformación social. No se trata solo de formar profesionales, sino de constituir sujetos políticos capaces de pensar(se) desde el sur, desde la diferencia, desde los márgenes. En esta red, el saber ser se cultiva en la interpelación constante a la educación, al poder, a la desigualdad y en la construcción de nuevas formas de habitar el mundo como educadoras, cuidadoras y pensadoras de lo común.

En ese sentido, la subjetividad es, por tanto, un elemento central de la identidad personal y social de cada individuo. Es lo que nos hace únicos y diferentes entre nosotros y nos permite construir nuestras propias narrativas y comprender el mundo de una manera particular; sin embargo, la subjetividad también puede ser objeto de conflicto y desigualdad. En una sociedad que valora ciertas formas de ser y pensar por encima de otras, las subjetividades que no se ajustan a esta norma pueden ser marginadas o discriminadas.

Por ende, la experiencia es una manera de encarnar la realidad subjetiva, la cual sale y luego retorna, ya que se exterioriza y sale del propio yo, para eyectarse al mundo desde lo que llamamos relaciones humanas. De esta manera, la experiencia es netamente subjetiva, es decir que algo pasa por el ser desde lo humano y la fragilidad, la sensibilidad, y el sujeto está expuesto a dicha realidad.

Por este motivo, para la REDNEEPI es imprescindible el intercambio de saberes, ya que no se trata de quién sabe más o quién sabe menos, sino de una construcción que nos permite

desaprender al igual que aprender sobre nuevas situaciones dentro de las apuestas teórico-prácticas que se generan al interior de su trayectoria. En ese orden de ideas, las licenciaturas consisten en un proceso de formación universitaria para la docencia a través de la enseñanza y el aprendizaje. Además, implican la adquisición de conocimientos y habilidades afines a un campo específico de estudio, en articulación con la misión y visión institucional.

Por ende, se pretende consolidar la REDNEEPI como un espacio de articulación académica y formativa entre las Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil con el fin de promover el intercambio de saberes pedagógicos, didácticos e investigativos desde una perspectiva colaborativa. Desde su origen en 2013, la red busca generar escenarios de diálogo como ponencias, pósteres y experiencias didácticas que fomenten el liderazgo estudiantil, la construcción colectiva del conocimiento y la integración entre disciplinas educativas.

La formación académica, investigativa y política de los maestros, maestras y estudiantes de la REDNEEPI, se centra en el intercambio de saberes desde una perspectiva colectiva, inclusiva y con enfoque diferencial. Se promueve el diálogo entre maestros, maestras y estudiantes como eje central del aprendizaje, reconociendo las diversidades y territorios que configuran las prácticas pedagógicas. Esta formación fortalece la construcción crítica del conocimiento, vinculando teoría y práctica en escenarios educativos reales.

La formación investigativa se orienta a la resignificación de propuestas didácticas y pedagógicas desde una mirada crítica, reflexiva y contextualizada. A través de procesos de investigación colaborativa, los participantes de la red generan conocimientos que responden a las necesidades del territorio, transformando la práctica educativa mediante las apuestas didácticas, pedagógicas e investigativas que impactan en el análisis de realidades escolares diversas. La formación política se manifiesta en la participación activa de los miembros de la red como sujetos políticos de la educación. Desde la praxis pedagógica, se impulsan acciones colectivas que dinamizan el movimiento académico estudiantil, promoviendo el pensamiento crítico, la defensa de la educación pública y la transformación social. Esta dimensión potencia la agencia de los participantes para generar cambios significativos en sus contextos educativos y comunitarios.

### Capítulo 3. Diseño Epistemológico y Metodológico

#### 3.1 Perspectiva epistemológica

La sistematización de experiencias como investigación ancla su potencial epistemológico en la epistemología crítica y su horizonte de sentido ético-político en el entroncamiento que le otorgamos a su articulación con la Educación Popular (EP) y la Investigación Acción Participativa (IAP). De la EP se asume la perspectiva crítica sobre la experiencia, la perspectiva política del cambio social y educativo desde los propios actores y protagonistas de la experiencia. Por esto, uno de los ejes fundamentales es la subjetividad de los sujetos. Adopta de la IAP la epistemología crítica, los procesos de producción de conocimiento y de acción a través de la participación de los participantes en la experiencia como sujetos y actores de su propia realidad. El diálogo horizontal de saberes con sentido político, las múltiples voces, la participación, la investigación no lineal y la reflexividad crítica son los componentes epistemológicos que asume la sistematización de experiencias de la IAP (Velázquez y Molina, 2007; Jara, 2018).

Es un ejercicio de investigación – acción, atravesado por la hermenéutica de la experiencia y de sentido, lo cual significa que la experiencia se visualiza no como algo vivido en línea recta, sino como un círculo o un bucle, y en sus movimientos se entrelazan las partes y el todo en fusión de horizontes de sentido. En palabras de Gadamer (1997), “el horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (p. 372).

En este sentido, la experiencia en la sistematización implica una “fusión de horizontes”, donde el horizonte del intérprete se encuentra con el horizonte del otro. Este encuentro, a través del diálogo y de la reflexión, permite una comprensión más profunda y enriquecida de la experiencia vivida por los actores en la misma. Es un proceso que lleva a la re-construcción, a una transformación y a la ampliación del horizonte de comprensión.

Desde estas perspectivas la sistematización de experiencias cuenta con alternativas educativas, pedagógicas e investigativas como formas de conocer desde las experiencias a través del diálogo, la participación, la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento de otros saberes no hegemónicos, aunque reconoce las relaciones de saber-poder que predominan en la sociedad y, sobre todo, en la academia (Goldar y Chiavetta, 2021). Desde estas perspectivas epistemológicas, la sistematización de experiencias confluye en tres aspectos cruciales: la educación, la reflexión-crítica y la investigación-acción a partir de los saberes, prácticas y

experiencias comunicadas por sus propios actores con el propósito de co-construir propuestas de cambio.

La sistematización de experiencias confluye metodológicamente como práctica pedagógica, como método de reflexión-crítica, como estrategia de participación y como método de investigación. Como método de investigación, se caracteriza por el diálogo de saberes, la comunicación horizontal y la co-construcción de conocimiento útil y relevante a través del análisis participativo de la experiencia. Asimismo, permite visibilizar a quienes son protagonistas de la experiencia a través de su participación y comunicación de la experiencia desde sus propias voces, y evidenciar, mediante la respuesta a la pregunta en torno al para qué de la sistematización de la experiencia que esta contiene una reflexión y un posicionamiento ético-político y transformador (Díaz et al. 2021).

De esta manera, las articulaciones interinstitucionales de las universidades que participan en la REDNEEPI se han desarrollado con las metodologías cualitativas de investigación social que, en el campo de las Ciencias Sociales, han favorecido las relaciones entre los fenómenos sociales a partir de intentar explicar la constante preocupación por los procesos que se dan al interior de la educación inclusiva y las relaciones que subyacen a este fenómeno, en tanto a la formación de estudiantes, maestros y maestras que forman parte de dicho entramado como sujetos sociales.

De este modo, esta apuesta investigativa se distancia de las formas positivistas de producción del conocimiento en las Ciencias Sociales y de la diferenciación que se establece entre sujeto y objeto de investigación, apostándole a la transformación desde la práctica y el quehacer del maestro como agente de cambio. Tal como señala Cifuentes-Patiño (2011), “el desarrollo de investigación cualitativa permite la comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social de las y los sujetos y colectivos, más que el descubrimiento de leyes de comportamiento universal con el fin de comprender la realidad subjetiva que subyace a la acción de tales sujetos” (p. 17).

Se plantea esta ruta metodológica dando a conocer, desde Jara (2018) y documentos propios de la REDNEEPI (2019, 2021), que fundamentan aspectos teóricos para la sistematización de experiencias que se propone, en los que el tema central es la experiencia en la formación política a través de la investigación desde la práctica pedagógica de los maestros, maestras y estudiantes participantes de la Red, que se hace visible en el trabajo desarrollado a través de los diez años de trayectoria de esta red. Razón por la cual se pondrán en diálogo esta formación con las acciones

realizadas en la línea de tiempo antes mencionadas, a través de la sistematización de la experiencia de la REDNEEPI en sus diez años de trayectoria, con el fin de seguir fortaleciendo la formación política de estudiantes, maestros y maestras en Educación Especial y Pedagogía Infantil, como sujetos de saber pedagógico, sujetos políticos e intelectuales de la educación, desde el saber, saber ser y el saber hacer como dimensiones fundamentales de la sociedad.

### **3.2 Ruta metodológica de la Sistematización de la Experiencia de la REDNEEPI**

#### ***3.2.1 El punto de partida: La Experiencia***

##### **3.2.1.1 Haber participado en la experiencia.**

Este es un aspecto fundamental en el proceso de sistematización porque permite partir de la experiencia de las personas que la han vivido; por consiguiente, son las principales protagonistas de la presente sistematización. Esto nos ha implicado comprender que no era posible pensar la sistematización sin la participación de quienes han sido parte de la experiencia de la REDNEEPI.

La participación de las maestras, maestros y estudiantes que han estado en la experiencia de la REDNEEPI es fundamental, porque sistematizar implica decisiones políticas sobre lo que se espera seguir haciendo. La REDNEEPI continúa con sus experiencias académicas; por lo tanto, la sistematización es un componente que posibilita conocer el proceso vivido y que aún continúa.

##### **3.2.1.2 Registros de las experiencias.**

Para la sistematización de la experiencia, era indispensable tener registros que permitan documentar las actividades. En este caso, la REDNEEPI cuenta con las memorias de la participación de integrantes de la REDNEEPI en eventos académicos, las cuales se elaboraron conforme se fueron dando las participaciones, con el fin de tener un registro de los temas presentados en relación con la investigación, las prácticas pedagógicas y la formación docente en educación especial y pedagogía infantil.

Con los participantes en la entrevista, se ha construido la historia de acontecimientos significativos en la red, tal como los recordaron. A través del proceso de triangulación se identificaron convergencias y divergencias con el propósito de contrastar las distintas versiones y crear una memoria colectiva.

Por otra parte, la autonarrativa, como técnica cualitativa para la recolección de información, permitió a las investigadoras acceder a la perspectiva y experiencia subjetiva de una de las

investigadoras como integrante de la red para enriquecer la comprensión de la experiencia de la REDNEPI. A través del relato personal, se pudo analizar la experiencia de la red desde la participación en la red, generando datos valiosos para la sistematización. Adicionalmente, se cuenta con los documentos reseña de la trayectoria de la red y el documento del VIII Encuentro en el marco del COVID-19 y las memorias de participación en los eventos académicos.

### ***3.2.2 El Plan de Sistematización***

El documento final de la sistematización de la experiencia de la REDNEEPI es elaborado por dos integrantes de la red como parte del trabajo de grado de la maestría en Desarrollo Educativo y Social que cursan en el convenio CINDE-Universidad Pedagógica Nacional, quienes consideran importante la sistematización de la experiencia de la red en sus 10 años de funcionamiento y así fue compartido con los integrantes de la red para concretar el proyecto.

Previo al proceso de sistematización llevamos a cabo reuniones para reflexionar y acordar lo que se quería hacer en la sistematización de la experiencia de la REDNEEPI y lo que se pretendía lograr, así como plantear las alternativas posibles para llevarla a cabo, la experiencia objeto de conocimiento, los objetivos que se pretenden lograr con la sistematización, las categorías ejes que orientaron el proceso de reflexión, las fuentes de información, tanto humanas como documentales, para utilizar y la planificación del procedimiento a seguir como la identificación de participantes clave, el diseño de la rejilla de registro de información y el diseño del guion de entrevista en profundidad. Adicionalmente, como sugiere Jara (2018), se acogieron las preguntas orientadoras para la planificación de la sistematización.

#### **3.2.2.1 Objetivos de la sistematización**

De acuerdo con lo anterior, para la definición del objetivo de esta sistematización se tuvieron en cuenta el objetivo de la REDNEEPI y su estrategia de organización, los intereses, motivaciones y las posibilidades de participación de los integrantes de la red. Con estos criterios, proponemos la sistematización de la experiencia de la REDNEEPI en sus diez años de trayectoria, con el fin de seguir fortaleciendo la formación política de estudiantes, maestros y maestras en Educación Especial y Pedagogía Infantil, como sujetos de saber pedagógico, sujetos políticos e intelectuales de la educación, desde el saber, saber ser y el saber hacer como dimensiones fundamentales de la sociedad. Adicionalmente, se proponen dos objetivos específicos: a) Comprender las experiencias de formación académica, política, pedagógica e investigativa de los participantes en la REDNEEPI

para fortalecerla y llevar a cabo acciones de mejora; y b) Intercambiar y compartir los aprendizajes a partir de la experiencia y la sistematización para aportar a las directrices de la red.

### **3.2.2.2 Delimitación del objeto a sistematizar**

La experiencia es el objeto de la sistematización, es decir, el objeto de conocimiento y transformación (Ghiso, 2011; Jara, 2018). Una experiencia que como vimos en el marco teórico, está integrada por sensibilidades, pensamientos, emociones y características singulares (Alves y Contreras, 2008).

Nuestra propuesta de sistematizar la experiencia de la REDNEEPI nace de inquietudes personales y compartidas de las autoras de la sistematización, como integrantes de la red y de experiencias vividas en diferentes territorios, así como de la participación en eventos académicos. El eje central es explorar experiencias en la formación política de los maestros, maestras y estudiantes participantes de la Red que se hace visible en el trabajo desarrollado a través de los diez años de trayectoria en el funcionamiento de la Red de Educadores Especiales y Pedagogía Infantil.

Por lo anterior, nos interesa compartir saberes y reflexiones que se dan al interior de esta experiencia en relación con lo que consideramos aportes significativos, donde la sistematización de experiencias puede relacionarse con prácticas de extensión universitaria, así como también señalar algunas dificultades y desafíos que se presentan en estos procesos.

### **3.2.2.3 Categorías eje de la sistematización**

Las categorías clave de la sistematización de la experiencia de la REDNEEPI se centran en torno a los siguientes aspectos ubicados en el tiempo de funcionamiento de la red y en los espacios académicos en los que ha participado: a) Origen y desarrollo de la REDNEEPI desde el movimiento académico estudiantil; b) aportes de la red a los estudiantes, profesores y universidades participantes en la red; c) la formación política y el saber pedagógico docente de educación especial y pedagogía infantil; d) redes del saber e investigación; y, e) subjetividades políticas y pedagógicas. Estos aspectos son coherentes con los objetivos de la sistematización y, a su vez, facilitadores del proceso de sistematización.

#### **3.2.2.4 Fuentes de información**

Para llevar a cabo un proceso de sistematización de experiencias fueron importantes los registros de las memorias de participación en el VIII Encuentro en el marco del COVID-19, las memorias de participación en otros eventos académicos, las entrevistas y la autonarrativa para documentar la experiencia de la REDNEEPI.

Se realizarán entrevistas en profundidad individuales con los maestros y maestras y estudiantes integrantes de la red. Con esta entrevista se busca la libre manifestación por parte de las participantes en la red como los profesores y egresados de los programas que han sido participantes, desde la singularidad de su experiencia en la red. Esta es una técnica generativa en el sentido de que, durante el proceso de la entrevista, además de recopilar información, es generadora de conocimiento relevante para la sistematización a través del diálogo entre las investigadoras y las personas entrevistadas en torno a sus experiencias, opiniones sobre las dinámicas de la red y las motivaciones para la participación en la red.

##### **•Memorias de la participación en eventos académicos por integrantes de la REDNEEPI**

En la presente sistematización, las memorias de participación de la red en los eventos académicos son un compendio de las actividades y los logros de la red en estos encuentros, como congresos y jornadas. Estas memorias han servido como registros y difusión del conocimiento compartido a través de los participantes en la red, mostrando los aportes investigativos, académicos y las discusiones relevantes sobre la educación superior. Además, facilitan la consulta y el acceso a la información presentada, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas entre la comunidad académica.

##### **• Entrevista a profundidad**

Se diseñó un guion estructurado de entrevista a profundidad que incluye tópicos específicos de acuerdo con las categorías y objetivos de la sistematización (Apéndice A). La entrevista se llevó a cabo con Jairo Arias, docente e investigador en líneas de profundización en diversidad e interculturalidad, educación rural y educación inclusiva, entre otros estudios. De igual manera, ha formado parte de la planta docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; Jorge Rodríguez, quien desde el movimiento académico estudiantil fue participante de la red desde la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial; y Mary Luz Parra, licenciada y docente de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, magíster en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia y

doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Es de resaltar que quienes fueron entrevistados han formado parte activa en la red y vivieron la experiencia en distintos momentos. Esta entrevista se realizó a través de un diálogo que facilitó el desarrollo progresivo de los temas.

#### •La autonarrativa

La autonarrativa facilitó la recuperación de la experiencia de participación de una investigadora en la REDNEEPI; estos relatos se configuran como explicaciones de hechos académicos y de reflexiones vividas en la red.

#### **3.2.2.5 Procedimientos para llevar a cabo la sistematización**

Cada una de las actividades para llevar a cabo la sistematización fue cuidadosamente organizada para promover la participación de algunos de los integrantes de la red que han participado en la experiencia, de acuerdo con el plan de sistematización y sus condiciones organizativas y personales. Este proceso se realizó con el fin de asumir los cambios y ajustes que fueran necesarios en el proceso de sistematización.

El proceso lo coordinaron dos integrantes de la red con el apoyo de un asesor del programa de maestría. Participaron tres integrantes de la red y dos de base que estuvieron en los primeros seis años de la red, uno en los últimos dos años. El proceso duró diez meses: un mes de preparación, tres meses para reconstruir y ordenar el proceso, dos meses para la interpretación crítica y tres meses para elaborar conclusiones y el informe final. Se revisaron y organizaron las memorias de la participación en eventos académicos. Asimismo, se realizarán entrevistas en profundidad individuales con tres integrantes de la red. Posteriormente, se hizo el análisis de la autonarrativa de una de las integrantes de la red.

Además, se llevó a cabo una sesión colectiva de devolución, discusión y reflexión sobre los aprendizajes adquiridos y la perspectiva de futuro de la red y la autonarrativa elaborada por una de las investigadoras como participante en la red desde su origen, la cual aportó en la recuperación de la experiencia de la red.

#### **3.2.3 Recuperación del proceso vivido**

En primer lugar, se da a conocer el trabajo desarrollado en los diez años de historia en el funcionamiento de la Red de Educadores Especiales y Pedagogía Infantil (REDNEEPI), razón por la cual se han puesto en diálogo estudiantes maestras y maestros de las dos licenciaturas las acciones realizadas en línea de tiempo.

### **3.2.3.1 Reconstrucción histórica de la experiencia de la REDNEEPI**

El movimiento estudiantil REDNEEPI se originó en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia en el año 2013, ante la necesidad e interés de estudiantes, maestros y maestras de educación especial y educación infantil por compartir conocimientos y prácticas de las maestras y los maestros e investigadoras desde una mirada intercultural que aporte a los procesos de desarrollo educativo y social de los niños y niñas, con o sin discapacidad, en Colombia. Inicialmente, la participación de tres maestras y un maestro y un estudiante ha variado a lo largo del tiempo, de manera que en la actualidad la red cuenta con 48 participantes.

El principio pedagógico que sustenta esta iniciativa consiste en aportar desde la acción colectiva de los estudiantes, maestros y maestras participantes en la red, en la formación política, pedagógica e investigativa de maestros, maestras y estudiantes de educación especial y pedagogía infantil a nivel nacional.

De acuerdo con lo anterior, en la revisión de experiencias significativas desde el punto de vista de la formación de maestras, maestros, estudiantes, semilleros y grupos de estudio en investigación en Educación Especial y Pedagogía Infantil, este marco de antecedentes pone en diálogo las experiencias investigativas, pedagógicas y políticas de la REDNEEPI con las ocho investigaciones nacionales e internacionales que se relacionan con la edificación de constructos en el tema de redes, de formación política y saber docente, movimiento académico estudiantil, subjetividades políticas, con el propósito de fortalecer el diálogo académico, pedagógico y didáctico entre las licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil.

Esto, a través de la consolidación de la REDNEEPI como un espacio colectivo de encuentro, surgido desde el 2013, que convoca al movimiento académico estudiantil para compartir saberes, experiencias investigativas y prácticas formativas mediante ponencias, pósters y materializaciones didácticas, promoviendo una construcción de conocimiento desde el trabajo colaborativo y la diversidad de enfoques.

En este sentido, ha sido de importancia abordar procesos temporales e históricos de la REDNEEPI a partir del movimiento estudiantil, los cuales forman parte de las memorias y las prácticas de los maestros, maestras y estudiantes en la construcción del saber pedagógico en educación especial y pedagogía infantil desarrollados en diferentes contextos. Los grupos de investigación que han participado cada año en los encuentros desarrollados en educación especial

y pedagogía infantil han venido formulando apuestas pedagógicas para aportar a las comunidades donde se han desarrollado algunos proyectos socioeducativos, con base en las experiencias narradas por los estudiantes, maestros y maestras que han sido partícipes en la red.

### **3.2.3.2 Aportes del movimiento académico estudiantil para la creación de la REDNEEPI**

Corrían los años entre 2013 y 2025. Entre paros, congresos, foros, marchas y encuentros, se fue tejiendo una red que aún no tenía nombre, pero que ya tenía cuerpo. Nos reconocimos en las diferencias: veníamos de regiones, de universidades públicas y privadas, de programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil, cargando cada quien su historia, su urgencia y su palabra. No hubo quien nos diera permiso, porque no lo pedimos. Lo que hubo fue una certeza compartida: no bastaba con formarse como docentes; había que ser movimiento.

Desde los semilleros de investigación, los procesos de prácticas en territorios excluidos, las asambleas de estudiantes y las resistencias en defensa de lo público, nació una forma distinta de hacer academia: más sensible, más política, más encarnada. Aprendimos que la educación no es neutral y que el silencio también educa, y por eso hablamos. En este sentido, nuestros primeros aportes no fueron documentos, fueron gestos: compartir bibliografía en una fotocopia, alojarse en casas de compañeras para asistir a encuentros nacionales, crear grupos de WhatsApp para difundir artículos críticos, cuestionar los modelos tradicionales en la práctica pedagógica. Nuestras tesis de grado fueron manifiestos, nuestros escritos, barricadas de papel.

Fuimos quienes preguntamos: ¿Dónde están los niños y niñas con discapacidad en la política pública? Fuimos quienes se negaron a formar parte de un sistema de evaluación que no escucha, que no abraza, que no transforma. Y ahí, en la terquedad de creer en otra escuela posible, comenzó a latir REDNEEPI. No como institución, sino como territorio ético y afectivo; como alianza política y pedagógica. De esta manera, y con el tiempo llegaron los encuentros nacionales, los manifiestos colectivos, las alianzas con maestras rurales, con pueblos indígenas, con madres cuidadoras. La red se tejió desde la precariedad, desde el amor político, desde la alegría que nace cuando se construye con otras. Lo estudiantil dejó de ser etapa para volverse posición: ser estudiante era no dejar de preguntar, no dejar de caminar, no dejar de organizar.

Los aportes del movimiento académico estudiantil a REDNEEPI no se miden en cifras, sino en vínculos; en la manera en que hicimos del aula una trinchera, del ensayo una proclama y del error una oportunidad para volver a empezar.

## Capítulo 4. Resultados: Las reflexiones de fondo

### 4.1 Proceso de análisis, síntesis e interrelaciones

Para el proceso de análisis se tomaron en cuenta las categorías orientadoras por separado sin perder de vista su relación con la globalidad de la experiencia. A su vez, a través de la triangulación mediante el análisis, se pueden observar las coherencias e incoherencias internas, continuidades y discontinuidades, secuencias y rupturas y características asumidas a lo largo de los 10 años de la red; lo cual no significa un análisis año por año, sino de los procesos en relación con las categorías eje.

Los hallazgos se han relacionado con aspectos significativos, como la participación en eventos académicos y los análisis fueron generando interrogantes de profundización para comprender el porqué de lo ocurrido en el devenir de la red. Así, al establecer relaciones entre los procesos y las categorías ejes de análisis, se identificaron nudos problemáticos transversales, como el tema de la investigación y se fueron haciendo síntesis, interrelacionando los distintos elementos de significación y reconociendo las influencias de factores dentro y fuera de la red.

De esta manera, el intercambio de saberes se ha venido desarrollando históricamente a lo largo de diez años en el funcionamiento de la REDNEEPI, en una apuesta por transformar las prácticas que vinculan un acervo social y cultural enmarcado en la experiencia que encarnan los estudiantes, maestros y maestras. Por ende, no podemos pasar por alto la relación que tiene el entorno con el aprendizaje de dichos actores, ya que, como lo plantea REDNEEPI (2021):

(...). El Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil, nació como respuesta a la necesidad de unificar criterios en la formación de educadores. ENEEPI, es el resultado del esfuerzo conjunto de estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial en la creación de una red de intercambio de saberes y experiencias formativas, buscando incrementar la oportunidad de aprendizaje, ampliar el constructo teórico en términos de educación y la articulación de producciones académicas conjuntas que permitan la movilización regional, nacional e internacional de profesionales en ejercicio y en formación del área educativa. Su dinámica ha demostrado la necesidad de continuarlo y mejorarlo cada vez.

El papel de las facultades de educación ha sido fundamental, por cuanto el saber pedagógico es la línea transversal de la formación de maestros en educación especial y pedagogía infantil. Se espera que, esta trayectoria se constituya en eje que dinamice las

prácticas de enseñar, de aprender y que se vayan viendo los resultados con la sistematización de experiencias, publicaciones de artículos, libros, ensayos, documentales. Tenemos el reto de visibilizar las prácticas cotidianas de la educación incluyente (p. 2).

Por lo anterior se pone en diálogo la línea de investigación sobre socialización política, agenciamientos y construcción de subjetividades, acto que acompaña la sistematización de experiencias como base investigativa a través de las categorías: a) Origen y desarrollo de la REDNEEPI, b) aportes de la red a los participantes y universidades participantes en la red, c) la formación política y saber pedagógico docente de educación especial y pedagogía infantil, d) movimiento académico estudiantil para la creación de la REDNEEPI, e) redes del saber e investigación y, f) subjetividades políticas.

Estos aspectos son coherentes con los objetivos de la sistematización y a su vez facilitadores de este proceso. Como resultado de la investigación, se evidencia que la REDNEEPI, con más de diez años de trayectoria, ha consolidado un espacio de intercambio de saberes que articula la experiencia social, cultural y pedagógica de estudiantes y docentes de Educación Especial y Pedagogía Infantil.

Esta red, surge como una respuesta colectiva del movimiento académico estudiantil frente a la necesidad de unificar criterios formativos, fortalecer la construcción teórica y promover producciones conjuntas que trascienden el ámbito local. En este sentido, la REDNEEPI no solo dinamiza prácticas pedagógicas, sino que también configura subjetividades políticas, movilizand o agendas formativas desde la sistematización de experiencias, el saber situado y la investigación colaborativa.

**Desarrollos de la REDNEEPI:** El primer encuentro de la Red se dio en el año 2013; este fue promovido por la Universidad de Antioquia, donde participaron la Universidad del Atlántico, la Universidad de Antioquia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad del Norte y la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Se organizó en una apuesta por discutir sobre temáticas centradas en prácticas de formación política en educación inicial, especial y/o inclusiva, con una cobertura no cuantificada en ese entonces, donde se postularon 18 ponencias.

El encuentro se denominó “Formación Política del Maestro” y se desarrolló a través de 3 líneas de participación: 1. Prácticas de formación política en educación inicial, especial y/o

inclusiva. 2. Políticas públicas, derechos, maestros y diversidad. 3. Reflexiones y debates sobre la formación política del maestro (REDNEEPI, 2021).

En este sentido, el primer encuentro puso en diálogo la formación política del maestro como un agente de cambio que aporta a la transformación en las prácticas pedagógicas desde el saber que constituye la subjetividad política de los estudiantes, maestros y maestras que desarrollan su práctica laboral y formativa dentro de los territorios o establecimientos educativos.

El segundo encuentro se realizó en la ciudad de Barranquilla en el año 2014, donde participaron las universidades de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Universitaria de los Libertadores, bajo el liderazgo de la Universidad del Atlántico a través de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Programa de Licenciatura para personas con limitaciones y/o capacidades excepcionales y el Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Se desarrolló alrededor de 3 ejes temáticos los cuales fueron: 1. Procesos de inclusión de la diversidad en las instituciones educativas del país. 2. Las políticas de inclusión públicas, derechos, maestros y diversidad. 3. La acción pedagógica frente a los procesos de inclusión a la diversidad y el rol docente.

En este segundo encuentro, el movimiento académico estudiantil giró en torno a las reflexiones que dieron lugar a las presentaciones de las maestras y los maestros en formación, participantes e invitados nacionales e internacionales, los cuales contribuyeron de manera significativa al intercambio itinerante de saberes desde la práctica pedagógica en los procesos de inclusión a nivel nacional desde una perspectiva científica e investigativa. Los ejes centrales de las líneas fueron: Procesos de Inclusión de la Diversidad en las Instituciones Educativas del País, con una cobertura de 602 participantes, donde hubo 30 ponencias y 7 posters (REDNEEPI, 2021).

De esta manera, se originó la construcción de la RED Nacional de Estudiantes en Pedagogía Infantil y Educación Especial. Por lo cual, los estudiantes y representantes de cada institución, orientados por la representante de la RUEDES- Red Universitaria de Educación Especial, pusieron en diálogo la importancia de articular procesos de investigación a las experiencias educativas como proyectos transversales en la formación de maestras y maestros. Como resultado, se da apertura al primer diagnóstico socio-educativo que emerge alrededor de la inclusión en relación con el abordaje de políticas públicas que intervienen en los procesos formativos de la población con discapacidad.

El tercer encuentro se realizó en la ciudad de Bogotá, en el mes de octubre del año 2015, participaron la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Universitaria de los Libertadores. Las temáticas centrales de las líneas fueron: 1. Formación docente y procesos de inclusión social en la escuela, familia y comunidad; 2. Experiencias pedagógicas desde un enfoque de diversidad e interculturalidad; y 3. Escenarios educativos alternativos desde los lenguajes y procesos artísticos. Con una cobertura indefinida de asistentes, se presentaron 35 ponencias y grupos de investigación.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional fue la anfitriona en la organización del encuentro, donde se dio constancia en la construcción de la red desde el movimiento académico estudiantil, teniendo en cuenta que las y los estudiantes movilizan esta tercera versión que recoge las prácticas significativas desde los intereses propios de los asistentes en relación con las lecturas de realidades que habitan en cada contexto educativo en el marco de la “Inclusión social, lenguajes artísticos y educación: apuestas por la pluralidad” (REDNEEPI, 2021).

De esta manera, el movimiento académico estudiantil convocó a encontrarnos en torno al diálogo de saberes en el campo de la pedagogía infantil y de educación especial. Asimismo, se presentaron análisis sobre los saberes, las prácticas y experiencias de estudiantes, maestras y maestros que contribuyen al desarrollo educativo en la formación política desde el trabajo constante en el cierre de brechas poblacionales, desde la equidad y la justicia social.

En ese orden de ideas, se destacan los lenguajes artísticos como ejes transversales que garantizan la participación de la población con discapacidad en el reto hacia una mirada incluyente en la innovación pedagógica que promueve condiciones de igualdad, equidad y justicia social.

En consecuencia, el resultado del diálogo de saberes dio apertura al descubrimiento y exploración de los retos, tensiones, problemáticas y desafíos que se generan en torno a la transformación de la cultura en relación con la diversidad cultural, contextual e, incluso, de la trayectoria personal en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, las reflexiones de los participantes giraron en torno al rol de los maestros, maestras y estudiantes en formación como agentes de transformación social al interior de los contextos educativos, resignificando el lugar de enunciación sobre los conceptos de arte e inclusión en la práctica pedagógica.

De igual forma, se reconocen los procesos inclusivos que atienden a la diversidad y realidades propias de los contextos sociales, educativos y culturales de cada territorio, dando lugar a las particularidades de cada comunidad y las relaciones entre la escuela, la familia y el maestro.

El cuarto encuentro se dio en 2016, en la ciudad de Cartagena, en el mes de octubre, con el liderazgo de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, con una cobertura indefinida de asistentes; se presentaron 90 ponencias, siete pósteres y ocho materiales didácticos; participaron la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Universitaria de los Libertadores. Las temáticas centrales de las líneas fueron: 1. Formación de Maestros e Identidad Profesional, 2. Infancias, Educación y Política, y 3. Procesos Educativos de Población con Discapacidad y/o Talentos Excepcionales. En esta cuarta versión del encuentro, el movimiento académico estudiantil movilizó y dinamizó a los estudiantes que presentaron sus análisis desde el diálogo de saberes en torno a las prácticas y experiencias dentro de los nuevos escenarios educativos y políticos.

De ese modo, las transformaciones que se ven expuestas en la experiencia del rol del maestro, maestra y estudiante de Educación Especial y Pedagogía Infantil, involucran el sistema educativo en el diálogo itinerante entre políticas públicas que estudian la infancia y la discapacidad, con base en las apuestas didácticas que permiten una participación plena en relación con garantizar sus derechos desde el agenciamiento que promueve el maestro en el desarrollo educativo y social.

En el quinto encuentro, que se dio en el año 2017 en la Universidad de Pamplona como anfitriona, donde participaron la Universidad del Atlántico, la Universidad de Antioquia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de Pamplona, para abordar las siguientes líneas de trabajo:

1) El papel/rol de la educación infantil, la educación especial, la pedagogía infantil y la didáctica en los procesos de formación de los maestros y maestras, niños y jóvenes.

2) Los retos y desafíos en contextos formales y escenarios alternativos para los educadores(as) infantiles y educadores(as) especiales.

3) El lugar de la formación política del maestro y las maestras para pensar y configurar políticas públicas de educación y cómo estas inciden en su formación y práctica pedagógica. Número de ponencias participantes: 50, con un quórum de participación de 500 personas.

En esta quinta versión del Encuentro, las maestras y maestros en formación, tuvieron la oportunidad de presentar saberes, prácticas, reflexiones, experiencias y trabajos de investigación adelantados que estuvieron enmarcados en líneas como el papel/rol de la educación, la pedagogía y la didáctica en la formación de maestros y de niños, el lugar de la formación política del maestro para pensar y configurar políticas públicas de educación y cómo estas inciden en su formación y

práctica pedagógica, además de los retos y desafíos en contextos formales y escenarios alternativos para los educadores infantiles y educadores especiales.

El sexto encuentro se denominó “El rol del maestro para la educación del siglo XXI en Colombia”. Se dio en el año 2018, donde la universidad anfitriona fue la Universidad Francisco José de Caldas. Esta universidad da paso a la reflexión sobre el lugar de las maestras y maestros en el siglo XXI, en el contexto colombiano, teniendo en cuenta sus implicaciones y demandas políticas, sociales y culturales, además de las coyunturas que enfrenta el país, como el proceso de paz y posconflicto, las reformas educativas y la crisis de la educación y la universidad pública, entre otras.

La séptima versión estuvo a cargo de la Universidad de la Guajira donde se reflexionó sobre la promoción de la inclusión, la convivencia, el desarrollo humano, la democracia, la interculturalidad y la paz; mediante la gestión académica, la investigación, la innovación, la extensión y la proyección social, desde una mirada cultural, con el objetivo de transformar la educación, partiendo de las dimensiones del ser, el saber y el aprender colonial.

En el octavo encuentro, el liderazgo estuvo a cargo de la Universidad del Atlántico y la Universidad del Norte, quienes tendrán la oportunidad de involucrar a diferentes actores de la pedagogía y la educación, representantes de diferentes universidades del país, buscando con esto socializar experiencias significativas en el accionar pedagógico y cómo este ha contribuido positivamente en la trayectoria socioeducativa de la comunidad en el marco de la contingencia del Covid-19. En esta ocasión, el evento se llevó a cabo de manera virtual, en el mes de octubre, los días 27, 28 y 29; teniendo en cuenta la situación de emergencia sanitaria a nivel mundial.

Por consiguiente, es importante seguir reflexionando sobre el impacto de la construcción de redes en la formación política de maestros, maestras y estudiantes desde las líneas de trabajo presentadas en cada encuentro.

#### **4.2 Aportes de los encuentros a los participantes y universidades presentes en la red**

La presente sistematización recoge la experiencia de la REDNEEPI, que ha configurado, a lo largo de una década, un proceso de articulación, resistencia y formación pedagógica alternativa. La red surge como una iniciativa estudiantil en el seno de las facultades de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y se proyecta como una apuesta política, epistémica y ética que ha logrado sostenerse mediante la circulación de la palabra, el reconocimiento entre pares y la construcción de saberes desde la práctica y la experiencia compartida.

Este ejercicio de sistematización parte de un lugar epistémico de habla situado en la complejidad y el diálogo de saberes, categorías que permiten interpelar críticamente los modos hegemónicos de producción de conocimiento y reivindicar los saberes construidos en la experiencia territorial, comunitaria y pedagógica. Desde esta perspectiva, los participantes en la red no son objetos de estudio, sino sujetos activos que, a través de la conversación, la narración y el encuentro, han generado un pensamiento situado y comprometido con la transformación social.

Como lo señala Gorjon (2018), el ejercicio epistémico no debe consistir en “dar voz” a los sujetos, sino en reconocer sus lugares de palabra como espacios legítimos de producción de conocimiento. En consecuencia, la REDNEEPI no ha sido únicamente un espacio de formación académica, sino también un territorio de reflexión crítica y subjetividad activa, en el cual convergen maestros, maestras y estudiantes como sujetos políticos que configuran colectivamente una pedagogía de la diferencia y una práctica investigativa comprometida con la educación inclusiva.

La sistematización integra los relatos de distintos actores que han acompañado el proceso de la red desde sus orígenes y durante los diferentes encuentros realizados. Entre estos actores, se destacan el profesor Jairo Arias (en adelante JA), quien participó desde su rol como docente de la Licenciatura en Educación Infantil; la profesora Mary Parra (en adelante MP), actual docente de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial; así como el egresado Jorge Rodríguez (en adelante JR), quien se vinculó a la red en el año 2018 como estudiante de la misma Licenciatura.

A estos testimonios se suma la autonarrativa de Fernanda Posada (en adelante FP), también egresada de Educación Especial, quien aporta una lectura crítica y sensible del proceso vivido, desde una perspectiva que conjuga el pensamiento político con la experiencia pedagógica encarnada.

La triangulación de estos relatos, permite identificar una estructura viva y cambiante, sostenida por el compromiso ético y pedagógico de quienes la habitan. En cada encuentro, la red se ha configurado como una plataforma de diálogo en la que se tensionan los discursos normativos de la educación y se reivindican las prácticas emergentes, muchas veces invisibilizadas, que nacen de las aulas, las comunidades y las resistencias cotidianas. Este entrecruce de subjetividades e intersubjetividades, como señala la narrativa de la propia red, no responde a una lógica de representación, sino a una lógica de presencia: estar, ser, acompañar, construir en colectivo.

Así, la REDNEEPI se ha afirmado como un espacio en el que la palabra, lejos de ser un ejercicio meramente discursivo, se convierte en acto político y ha contribuido a la formación de educadores y educadoras, que no solo comprenden los fundamentos de la educación inclusiva, sino que se asumen como agentes de cambio capaces de disputar sentidos, cuestionar estructuras y crear nuevas formas de hacer escuela.

### **4.3 Análisis e Interpretación Dialéctica-Crítica**

#### **Aportes de los encuentros a la formación política y saber pedagógico docente de educación especial y pedagogía infantil:**

La formación política en el saber docente constituye un proceso no lineal que se construye en medio de tensiones estructurales, históricas y epistemológicas propias de los contextos educativos. En esta lógica, los hallazgos de esta investigación revelan que la REDNEEPI se ha consolidado como un espacio pedagógico-político que posibilita el fortalecimiento de la conciencia crítica y el posicionamiento de los docentes como sujetos políticos. A partir del diálogo de saberes, la red promueve formas de resistencia y transformación dentro de las relaciones pedagógicas, reconociendo el papel de las maestras y maestros en la construcción de sentidos colectivos y éticos en torno a la educación inclusiva y a la formación de la infancia desde una mirada integral.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, los aportes de REDNEEPI a la formación política docente se gestan desde prácticas pedagógicas situadas y afectivas, en las que confluyen experiencias de lucha, reconocimiento de la diferencia, compromiso social y memoria colectiva. Uno de los testimonios compartidos por una de las participantes, identificada como MP (abril de 2025), da cuenta de cómo la red surgió como una propuesta del movimiento académico estudiantil, motivada por la necesidad de generar espacios de encuentro, horizontalidad y diálogo genuino entre estudiantes, maestros y maestras de los campos de educación especial y pedagogía infantil.

Según sus palabras, estos encuentros no solo constituyen ejercicios de articulación académica, sino espacios simbólicos de resistencia frente a las jerarquías del saber tradicional, a través de lo que ella misma denomina una red de “encuentros, deseos y memorias que se tejen entre maestras y estudiantes” (MP, abril de 2025).

Este testimonio permite identificar una dimensión profundamente ética y política en la configuración de los procesos formativos dentro de la red. La sistematización de la experiencia,

entendida como práctica crítica y reflexiva, se convierte en una estrategia de recuperación del sentido político de la docencia.

Tal como lo plantea Mejía (2011), la construcción del saber pedagógico debe emerger desde los sujetos y sus contextos, reconociendo la historicidad y la afectividad de los procesos formativos. En coherencia con esta postura, la experiencia relatada enfatiza que “recordar duele a veces, o compromete, o sacude”, lo que revela la importancia de recuperar la memoria como insumo para la formación política de la maestra, el maestro y el estudiante.

Asimismo, Mejía (2011), resalta que toda práctica educativa es un acto político y que la neutralidad en la educación no es más que una ilusión funcional al mantenimiento del status quo. En sintonía con este enfoque, los procesos vivenciados por la REDNEEPI constituyen ejercicios de formación política que trascienden la instrucción técnica y se orientan a la constitución de sujetos críticos, capaces de interrogar los sistemas de exclusión y proponer alternativas pedagógicas desde el territorio, la colectividad y el reconocimiento de las diferencias.

La triangulación de la información permite entonces afirmar que la red, al propiciar encuentros sostenidos en el diálogo y en la reflexión crítica, contribuye al fortalecimiento del saber pedagógico con un enfoque político y transformador. Este saber, no se limita a contenidos curriculares, sino que se configura en la experiencia vivida, en la narración compartida y en la capacidad de las y los docentes para interpelar las condiciones sociales, políticas y culturales que atraviesan la educación en Colombia y América Latina.

Como sucede con muchas experiencias colectivas de raíz crítica, la REDNEEPI no nació de un acto fundacional premeditado ni de un diseño institucionalizado. Más bien, emergió de un “abrazarse entre sujetos”, como se abrazan las causas justas, desde una mirada que se aleja de la neutralidad académica para habitar un compromiso epistémico y político. Se trató de un ejercicio situado, encarnado, en el que el maestro, la maestra, y el estudiante dejaron de ser meros depositarios de discursos ajenos para posicionarse como agentes intelectuales, como quienes habitan el aula, el barrio, el territorio, no como transeúntes eventuales, sino como sujetos históricos que transforman y son transformados por su praxis.

En ese sentido, cuando se interroga a los participantes sobre el origen de su vínculo con la Red, lo que emerge no es una cronología fría, sino una memoria habitada. La profesora entrevistada (MP, abril de 2025), recuerda que su relación con la REDNEEPI comenzó como parte de un ejercicio “muy juicioso” dentro de la coordinación de trabajos de grado y prácticas pedagógicas

en la Licenciatura en Educación Especial, entre los años 2010 y 2015. En ese entonces, los llamados “proyectos pedagógicos e investigativos” no eran etiquetas institucionales, sino apuestas vivas que convocaban a los y las estudiantes desde el deseo y la escucha activa. La red, en ese contexto, fue la materialización de una apuesta afectiva y política que creció sin saberlo, entre pasillos, aulas y asambleas, como comienzan muchas cosas grandes: reconociéndose en el otro, creyendo en su palabra y su posibilidad (MP, abril de 2025).

Desde esta experiencia encarnada, la REDNEEPI se configura no solo como una plataforma académica, sino como un territorio de construcción colectiva, una red viva que pulsa desde el cuidado, la horizontalidad y el reconocimiento mutuo. El relato de JR (octubre de 2024), licenciado en Educación Especial, reafirma esta perspectiva al señalar que su participación fue resultado de un encuentro entre pares, mediado por el deseo compartido de construir conocimiento a partir de lo aprendido en la academia, pero también desde lo vivido en las prácticas comunitarias. En la experiencia de JR (octubre de 2024), la red permitió superar la fragmentación entre campos disciplinares como la Educación Especial y la Pedagogía Infantil, articulándolos en una apuesta ética que dio lugar a un pensamiento colectivo, nutrido por el diálogo, la escucha y la praxis transformadora.

Por su parte, el testimonio de FP (diciembre de 2024), complementa esta mirada al señalar que la REDNEEPI no tuvo un punto de partida definido, sino que fue surgiendo como una respuesta afectiva y crítica frente a la inconformidad estudiantil y a los discursos vacíos que circulaban en la educación superior. Su narrativa sostiene que el conocimiento no puede seguir siendo un privilegio de élites académicas, ajeno a las realidades concretas de quienes enseñan y aprenden. Por el contrario, la red se fue configurando como un espacio de resistencia epistemológica, donde “la academia deja de ser una torre de marfil” para transformarse en “un terreno de lucha”, un escenario de disputa de sentidos en el que se confrontan los discursos de exclusión con propuestas pedagógicas gestadas desde la experiencia.

A partir de la triangulación de estas voces y en diálogo con el marco teórico, se constata que la REDNEEPI representa una praxis educativa situada, que interpela las formas tradicionales de formación docente y abre caminos hacia una pedagogía crítica, contextualizada y profundamente humana. Tal como lo advierte De Sousa Santos (2010), el conocimiento académico, en su tendencia a la abstracción, corre el riesgo de desvincularse de las prácticas sociales, lo que reduce su potencia transformadora. En contraposición, la REDNEEPI encarna una

pedagogía que entrelaza saberes académicos, populares y territoriales, favoreciendo procesos de formación donde el conocimiento se construye en común, desde el reconocimiento del otro y con el otro.

Así, el maestro y la maestra que emergen de esta experiencia, no son figuras neutrales, sino configuran sujetos políticos e intelectuales críticos, comprometidos con la transformación de las condiciones sociales en las que educan. La REDNEEPI, en su trayectoria, ha demostrado que es posible tejer redes que no respondan únicamente a estructuras administrativas, sino a vínculos afectivos y pedagógicos que sostienen la esperanza, resisten al olvido, y desafían la lógica del individualismo académico.

En efecto, los encuentros promovidos por la REDNEEPI, posibilitan este tipo de diálogos intersaberes, no como estrategia metodológica, sino como apuesta ética y política que rompe con las jerarquías del conocimiento. La Red, en tanto espacio de formación y acción, contribuye así a consolidar un saber pedagógico anclado en la experiencia, en la crítica y en el reconocimiento de la diversidad. En ella, la educación especial y la pedagogía infantil no son abordadas como campos técnicos, sino como territorios en disputa, donde la política, la memoria y la afectividad configuran la identidad profesional de maestras y maestros comprometidos con la transformación de la realidad educativa.

Desde una perspectiva de construcción situada del conocimiento, la voz de JA (noviembre de 2024), permite recuperar una dimensión fundamental del surgimiento de la REDNEEPI: su carácter emergente, afectivo y profundamente político. En su testimonio, JA (noviembre de 2024), subraya que los orígenes de esta red no pueden fecharse con precisión, no solo porque su gestación fue orgánica y dispersa, sino porque nació “en las esquinas, en los márgenes, entre clases y asambleas”, es decir, en esos territorios simbólicos que escapan a los registros institucionales pero que configuran espacios vitales de resistencia y creación colectiva.

El relato referido, subraya que el movimiento fue protagonizado en gran medida por mujeres jóvenes, estudiantes de Educación Especial y de Pedagogía Infantil, que comenzaron a encontrarse y reconocerse en medio de la exclusión universitaria, no como víctimas pasivas, sino como sujetos políticos que decidieron *resignificar con fuerza* los estigmas que les fueron impuestos.

Lo que el profesor JA (noviembre de 2024) llama “las loquitas” -palabra que recoge desde la voz afectiva y no despectiva-, no se refiere simplemente a un grupo informal de estudiantes,

sino a una generación que hizo del gerundio *loqueando* una forma de habitar la universidad desde la crítica, el deseo y la insubordinación epistémica. A través de encuentros informales, gestos pedagógicos, silencios compartidos y una práctica constante de escucha mutua, estas jóvenes tejieron una red que no pretendía instaurarse como estructura rígida, sino como movimiento vivo. En palabras del mismo profesor, “las redes emergen, se cuelan por las grietas del sistema” (JA, noviembre de 2024), expresando así una crítica explícita a los modelos hegemónicos de organización política que suelen excluir las formas de participación afectiva y cotidiana.

Este relato, cargado de memoria y afectividad, dialoga con los testimonios de MP (abril de 2025), JR (octubre de 2024) y FP (diciembre de 2024), quienes, desde distintas temporalidades y trayectorias, coincidieron en señalar que la red no fue el resultado de una planificación estratégica, sino de una necesidad sentida y colectiva de transformar el sentido de la educación inclusiva y la formación docente. En la narrativa de MP (abril de 2025), el énfasis está en el acompañamiento y el cuidado como prácticas fundacionales del tejido colectivo; JR (octubre de 2024), destaca el encuentro entre pares como acto de pensamiento ético y político; y FP (diciembre de 2024), remite a la inconformidad y la crítica a los discursos educativos vacíos como punto de partida para imaginar otros mundos posibles desde la pedagogía.

La triangulación entre estas voces permite afirmar que la REDNEEPI se constituye como una experiencia pedagógica encarnada, en la que los cuerpos, las emociones y las biografías tienen un papel protagónico en la producción de saber. Como advierte De Sousa Santos (2010), la separación entre conocimiento académico y práctica social ha limitado las posibilidades transformadoras de la educación. Frente a ello, la REDNEEPI encarna una epistemología del sur, donde el conocimiento no se impone desde la verticalidad, sino que se construye en el diálogo, en la horizontalidad y en el reconocimiento de la otredad.

De este modo, el testimonio de JA (noviembre de 2024) no solo permite reconstruir una etapa fundacional del proceso, sino que también aporta claves para comprender cómo el silencio, el afecto y la exclusión estructural fueron resignificados como potencia política. En este sentido, la red no es solo un espacio de organización estudiantil, sino una práctica de re-existencia, en la que enseñar, cuidar y pensar desde los márgenes se vuelve un acto profundamente transformador. Así, se cierra este apartado reafirmando que la REDNEEPI no nació para responder a una convocatoria institucional, sino que emergió como necesidad vital de quienes habitaron los márgenes con dignidad y con pensamiento.

En el proceso de sistematización de la REDNEEPI, uno de los hallazgos más significativos es la configuración de principios ético-políticos y pedagógicos que han guiado, de manera transversal, el trabajo colaborativo dentro de la red. A diferencia de modelos organizativos basados en jerarquías rígidas o protocolos estandarizados, esta red se ha construido desde un reconocimiento radical de la diferencia como fundamento del encuentro.

Tal como lo expresa MP (abril de 2025), uno de los principios vitales de la red es entender que “el conocimiento no se construye igual en todos lados”, lo que implica que la experiencia de ser educador especial o educador infantil varía profundamente según el territorio, la historia y la vida que allí habita. En su relato, se revela que el trabajo colaborativo se sustenta en una ética del reconocimiento, donde la pedagogía no se universaliza, sino que se contextualiza y se encarna: “no se trata sólo de un sujeto con discapacidad, de un niño en una escuela, sino de una infancia situada, vivida” (MP, abril de 2025). Esta comprensión sitúa la labor pedagógica como una práctica relacional profundamente anclada en lo biológico, lo social y lo natural, dando lugar a un “tejido único” en el que se entrecruzan historias, saberes y territorios.

Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo en la red no persigue uniformidades, sino que potencia la diferencia como riqueza pedagógica. En este sentido, pensar la educación especial desde Bogotá, Barranquilla o Medellín no constituye un mero ejercicio comparativo, sino un acto político y pedagógico en sí mismo, como lo señala MP (abril de 2025): “ese reconocimiento nos exige, nos interpela, nos transforma”. Esta transformación es, precisamente, uno de los núcleos de sentido del trabajo colectivo que, más que buscar respuestas cerradas, se abre constantemente a la pregunta por el otro y por su realidad.

Estas afirmaciones se entrelazan con el relato de JA (noviembre de 2024), quien resalta cómo los encuentros territoriales de la red -las salidas, las bienales, las visitas a regiones como El Peñón o el Cauca- no solo permiten compartir saberes, sino que generan una experiencia que subvierte la lógica curricular tradicional: “la práctica se vuelve otra cosa, ya no es un requisito en la ruta curricular, es una experiencia, es un temblor, es un encuentro que toca, que duele, que compromete” (JA, noviembre de 2024). En efecto, el valor de estas experiencias no radica únicamente en los aprendizajes académicos que producen, sino en la capacidad de reconfigurar los sentidos de la formación, al poner en el centro la escucha, el reconocimiento y la dignidad de los saberes territoriales.

Desde esta perspectiva, la red se posiciona como un dispositivo contrahegemónico que disputa no solo los contenidos, sino las formas de hacer y de saber en la educación superior. Este planteamiento se articula con las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2010), que señalan que la construcción del conocimiento no puede seguir reproduciendo una visión eurocéntrica que silencia los saberes locales. En efecto, como indica Gramsci (1967), toda persona posee una inteligencia propia que se enriquece a partir de sus experiencias situadas. No obstante, para que dicha inteligencia florezca, se requiere un ejercicio crítico sobre las estructuras educativas que tienden a homogeneizar las prácticas pedagógicas y a excluir los contextos de vida de los sujetos.

A partir de esta triangulación entre los relatos de MP y JA, junto con el soporte teórico de las epistemologías del Sur, se comprende que el trabajo colaborativo dentro de la REDNEEPI no responde a una lógica instrumental de eficiencia, sino que se orienta por una ética del cuidado, del reconocimiento y de la construcción colectiva de conocimiento desde los márgenes.

Lejos de las lógicas meritocráticas o tecnocráticas que rigen muchos espacios educativos, la red se afirma como un espacio donde se “hace con lo que hay, con lo que no hay, con la urgencia de quien no puede esperar” (JA, noviembre, 2024), reconociendo que la transformación educativa no puede esperar a que cambien las políticas o se asignen los recursos adecuados. Se hace con las manos, con la voz, con la escucha, con los cuerpos que aprenden en movimiento.

La práctica pedagógica, en el contexto de la red, no es concebida como un campo técnico de aplicación, sino como un lugar de transformación ética, política y vital. Tal como se recoge en el testimonio de FP (diciembre de 2024), lo que enciende el motor del trabajo colaborativo no son los manuales, ni los protocolos, ni las teorías descontextualizadas, sino las preguntas que emergen del encuentro: “alimentado no por gasolina ni electricidad, sino por preguntas, por dudas que no dejaban dormir, por incomodidades que no buscaban consuelo, sino acción” (FP, diciembre de 2024). Es decir, se trata de una práctica que moviliza subjetividades, que incomoda, que exige una posición, un compromiso ético que no se aprende en abstracto, sino en el temblor del vínculo con el otro.

Este relato profundiza en una de las intuiciones centrales de la red: que la práctica pedagógica situada, cuando se vive desde una ética que interpela, transforma radicalmente a quienes la transitan. Como bien lo plantea FP (diciembre de 2024), la transformación no es inmediata ni espectacular, sino silenciosa, cotidiana, encarnada: “lo hace de a poco, en los cuerpos, en las miradas, en los gestos que antes eran distraídos y ahora se detienen”.

El aprendizaje, entonces, no se reduce a una acumulación de saberes técnicos, sino que se convierte en una experiencia que deja marcas, que abre preguntas sin respuestas cerradas, que redefine el sentido mismo del ser maestra, de habitar el oficio pedagógico como un ejercicio de responsabilidad histórica.

En esta perspectiva, el trabajo colaborativo dentro de la red no solo articula territorios y saberes, sino que se convierte en un espacio de reflexión política cotidiana. No en el sentido electoral o partidista, como bien se señala en el testimonio, sino en el sentido profundo de la política como elección de vida, como pregunta sobre el lugar desde el cual se enseña, se nombra y se transforma el mundo.

En palabras de la entrevistada (FP, diciembre de 2024): “la práctica es política. No política de partido, de elecciones, de campañas, sino política de vida, de elección cotidiana, de responsabilidad con el mundo” (p. 3). Esta afirmación resuena con los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien comprendía la educación como un acto político y no como un ejercicio neutral. Así, las preguntas que se abren en la red - ¿para qué soy maestra?, ¿desde dónde enseño?, ¿para quién es mi palabra? -, constituyen el núcleo de una pedagogía crítica, que no busca imponer respuestas, sino acompañar procesos de conciencia.

Este sentido político de la práctica, se entretiene con uno de los principios fundamentales de la red: la construcción de la otredad; pero no una otredad abstracta o leída desde categorías académicas, sino una otredad encarnada, vivida, que se sostiene en el respeto, en la voluntad de comprender, en la apertura a aquello que el saber experto no puede abarcar por completo. La discapacidad, en esta clave, deja de ser un diagnóstico o una categoría para convertirse en un lugar epistémico desde el cual se enseña y se aprende, como lo afirma FP (noviembre de 2024): “la discapacidad no es un código ni un rótulo; es un lugar desde donde se enseña y se aprende”.

Esta construcción de la otredad, remite a una pedagogía de la escucha y del temblor, donde la soberbia del saber se desarma para dar paso al reconocimiento mutuo. Aquí, se evidencia una profunda sintonía con las epistemologías del Sur, que reivindican las formas de conocimiento situadas, afectivas y colectivas, frente a los paradigmas hegemónicos del saber (De Sousa Santos, 2010).

Así: la práctica, el encuentro y la otredad, conforman una tríada que da forma al quehacer ético y político de la red, haciendo de la educación una experiencia viva, comprometida con las realidades territoriales y las urgencias sociales.

### ***4.3.1 Intercambios de Saberes: rupturas, grietas y memorias compartidas***

En el marco de los procesos de articulación universitaria y práctica pedagógica crítica, los relatos de maestras, maestros y estudiantes entrevistados dan cuenta de un elemento transversal que se consolida como motor del aprendizaje: el intercambio de saberes y experiencias. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la transferencia de conocimiento desde una lógica vertical, las voces participantes sugieren que la red ha operado como una plataforma horizontal de resonancias pedagógicas y formativas, donde el saber emerge del encuentro y se transforma en colectivo.

Como lo señala JA (noviembre de 2024), esta construcción no ocurre de manera lineal ni programada, sino como efecto de un “despertar lento pero imparable”, donde la urgencia de encontrarse, de saberse incompletas en lo establecido, impulsa a las estudiantes a reunirse no por imposición curricular, sino por deseo y necesidad: “cuando intuyen, sin aún ponerle nombre, que hay un saber que no se enseña pero que arde” (JA, noviembre de 2024). Este testimonio evidencia la potencia política del deseo como organizador del saber, lo cual subvierte las formas convencionales de formación universitaria al abrir paso a una práctica que no solo enseña, sino que transforma.

En esta clave, el rol de las y los docentes dentro de la red también se redefine. Dejan de ser transmisores de contenidos y se posicionan como acompañantes de procesos vitales que exceden el aula. El profesor, en el testimonio citado, no observa desde fuera, sino que camina con ellas, nombra lo que acontece y, al hacerlo, da lugar a una memoria compartida que resignifica los pasillos, las aulas y los gestos cotidianos de la universidad como escenarios de politización pedagógica.

Por su parte, MP (abril de 2025), continúa esta línea narrativa al relatar cómo, desde su papel de gestora pedagógica, acompañó a estudiantes de grados superiores en sus primeros intentos de escribir, pensar y proponer; relata que, fue en esos momentos -al abordar temas como el arte, el lenguaje, la inclusión, el sujeto-, cuando emergió una ruptura: “había algo que rompía el molde, una ruptura con el conocimiento tradicional, una grieta por la que se colaban nuevas formas de pensar” (MP, abril de 2025). Esta grieta no es entendida como falla, sino como posibilidad; como apertura a una epistemología que se construye desde la experiencia y la pluralidad, que desafía la linealidad del conocimiento disciplinar y propone un saber encarnado, situado, sensible.

En este sentido, la práctica pedagógica articulada a través de la red y los encuentros interuniversitarios ha favorecido una formación política que no se aprende como contenido, sino que se vive como proceso. Tal como lo plantea Mejía (2018), la sistematización de experiencias permite narrar desde la práctica, reconociendo que el conocimiento no es un absoluto, sino una construcción colectiva anclada en las realidades de quienes participan; por ende, la producción de saber desde la sistematización es un proceso crítico y reflexivo que ubica la formación política no en el adoctrinamiento, sino en la memoria situada, en la vivencia compartida y en la pregunta constante que surge del hacer pedagógico.

Desde una perspectiva de triangulación de la información, lo narrado por JA y MP, sumado a lo propuesto teóricamente por Mejía (2018), permite comprender que: la universidad, en su relación con la red, no solo se ha beneficiado de intercambios académicos, sino que ha sido interpelada en su estructura misma. Las estudiantes ya no caben en lo que se les ha destinado; las maestras se han vuelto gestoras de sentido, y los espacios tradicionales de aprendizaje han sido intervenidos por nuevas formas de estar y pensar. En este escenario, la práctica se convierte en una experiencia de ruptura, en una grieta fértil desde la cual se gesta una pedagogía política viva, insurgente y en permanente movimiento.

En el marco de esta investigación, uno de los hallazgos más conmovedores y contundentes es que los saberes que se tejen en red, no son solo conceptuales ni exclusivamente académicos, sino profundamente afectivos, corporales, logísticos y políticos. En este relato, MP (abril de 2025), una de las docentes recuerda –no sin una sonrisa nostálgica- las jornadas en las que movilizaron ochenta estudiantes en dos autobuses hacia universidades de otras regiones del país: “Ochenta corazones, ochenta apuestas” que no solo iban hacia un destino físico, sino hacia una experiencia educativa viva, arriesgada, impredecible y profundamente significativa. Salir con tres estudiantes ya es complejo, comenta, pero salir con ochenta implicaba una apuesta humana, profesional, y un ejercicio profundo de confianza (MP, abril de 2025).

El acto de salir, en su sentido literal y simbólico, se vuelve aquí una forma de educación situada: ver el mar, pisar otros suelos, conocer otras universidades, no como una actividad paralela al currículo, sino como parte constitutiva del mismo. Como lo expresa la docente entrevistada, (MP, abril de 2025), “eso también es conocimiento, eso también es educación”, señalando que en los cuerpos que se desplazan, en los encuentros inesperados, en los riesgos asumidos, se gesta una pedagogía que desborda las aulas y desafía las formas institucionalizadas del saber.

Asimismo, el relato de los retos asumidos -como la organización de un evento académico de gran magnitud- permite dimensionar la gestión como una forma de conocimiento, no desde la administración fría de recursos, sino desde la convicción de que liderar es también habitar lo incierto. En esta narrativa aparecen figuras clave: la colega con la que compartió la coordinación, la profesora Gretel, con su serenidad que sostiene, y la memoria de la profesora Livia Vélez, quien encarna un ciclo que se cierra y otro que comienza. Esa circularidad del tiempo educativo, donde se cruzan generaciones y experiencias, revela que la red es también una forma de memoria en movimiento.

Esta reflexión se profundiza cuando se hace referencia a los años 2015-2019, donde la universidad no fue solo un lugar físico, sino un hervidero de cuerpos en marcha, de ideas en disputa, de luchas que interpelaron tanto el saber y a la política. En palabras de MP (abril de 2025), “el estallido social no fue un capítulo aparte, fue parte del encuentro”, lo cual sugiere que la red no es ajena al contexto, sino que lo incorpora, lo acompaña y se activa en él. La vida universitaria, en esos años, no se suspendía en tiempos de agitación: se intensificaba, se expandía, se volvía resistencia.

El ciclo más reciente de este tejido -marcado por la pandemia de COVID-19-, trajo consigo una de las experiencias más desafiantes: la realización del encuentro del año 2021, liderado por la Universidad Rafael Núñez en articulación con la Universidad del Norte. En medio del aislamiento, el miedo y la virtualidad, la red no solo resistió, sino que se reinventó. Como lo expresa MP (abril de 2025) en su entrevista, hacer red en pandemia es también cuidarse, es encontrar nuevas formas de estar presentes, es volver al otro incluso en la distancia. Esta afirmación reafirma lo que Mejía (2018) señala cuando propone que la sistematización de experiencias permite comprender el saber no como acumulación de datos, sino como proceso situado, reflexivo y profundamente humano.

Y la pregunta inevitable: ¿Cómo se ve, desde ahí, el movimiento académico estudiantil? Y ella, con la franqueza de quien ha vivido, de quien ha visto pasar generaciones, dice que los movimientos se sostienen si hay sujetos críticos, políticamente críticos, pero que estas nuevas generaciones, aunque valiosas, carecen muchas veces de eso. Señala que hay un problema de lectura, de pensamiento crítico, de caer en las noticias falsas; y entonces el movimiento se debilita, no porque no haya jóvenes, sino porque no hay diálogo, porque no hay escucha, porque no se lee, y sin lectura no hay pensamiento, y sin pensamiento no hay política.

También dice MP (abril de 2025), que la red no se ha roto por falta de encuentros, sino porque falta comprender que educarse no es solo asistir a clases, sino asumir una posición, ser sujeto político, construir desde el otro, para el otro, para todos. Dice con tristeza, que la pandemia nos volvió egoístas, nos aisló, nos dejó en los apartamentos con la cámara apagada y el corazón también. Y recuerda un texto, tal vez de Zygmunt Bauman, sobre la educación líquida, con un capítulo que hablaba de estar juntos pero separados. Y eso, eso mismo, dice ella, se vive en la red.

Pero, aun así, aún con todo eso, aún con las pérdidas y los vacíos, ella cree que la red puede volver a fortalecerse, que hay esperanza, que el reencuentro es posible, que el diálogo puede regresar, que las bases, esas que nunca se fueron del todo, pueden volver a mostrar el camino.

Y entonces, preguntarse por las nuevas generaciones no es solo preguntarse por lo que viene, sino también por lo que se ha perdido en el camino - dijo ella mientras miraba hacia ningún punto en particular, como si la pregunta misma se le hubiera anidado en la garganta desde hace tiempo - . MP (abril de 2025) agregó:

Porque la importancia de ser un movimiento académico crítico, no es una consigna que se repite en un panfleto, sino una necesidad viva en una sociedad como la colombiana, que aunque presume avances, todavía requiere mucho esfuerzo, un esfuerzo de esos que agotan y que no son de escritorio, sino de botas embarradas, de cuadernos arrugados, de manos que se extienden hacia otras manos que no siempre están allí. Porque no lo tenemos todo, y eso hay que decirlo sin vergüenza, pero con dignidad, y ustedes, los que trabajan en la región, lo saben mejor que nadie; saben lo difícil que es, no por lo técnico ni por lo logístico, sino por lo humano, por lo estructural, por esa educación que no llega, que se queda en Bogotá o en las capitales. Y entonces uno escucha que desde allá se dice que ya lo es todo, como si allá estuviera el todo; el todo del saber, el todo de la política, el todo del acceso. Y esa mirada, esa mirada, insisto, es profundamente reduccionista, porque no solo ignora las geografías del país, sino que encasilla a los chicos en categorías erróneas, los tilda de apáticos, de indiferentes, de no querer estudiar, de no querer hacer nada, como si no querer fuera el verdadero problema y no las razones por las que no quieren (p. 6).

La reflexión sobre el papel del maestro como sujeto político adquiere fuerza en la triangulación de los discursos de quienes han vivido y producido saber pedagógico en contextos de inclusión, transformación y resistencia. En primer lugar, la experiencia narrada por (JR octubre de 2024) sitúa su vivencia entre los años 2018 y 2019, justo en el momento en que el Decreto 1421

(MEN, 2017) comenzaba a implementarse en las instituciones educativas del país. Este contexto normativo activó una serie de debates fundamentales sobre la inclusión educativa, que no se limitaban al plano técnico de las adecuaciones curriculares o de la caracterización de los estudiantes, sino que implicaban una dimensión política más profunda: cómo lograr que la escuela dejara de ser un espacio de reproducción de la exclusión y comenzara a operar como un escenario de transformación social.

En efecto, JR (octubre de 2024) rememora cómo estos debates le permitieron comprender que la labor docente no se agota en la planificación de actividades o en la evaluación de desempeños, sino que se inscribe en un proyecto más amplio de incidencia política que involucra a la familia, a la institución y a la comunidad en su conjunto. Desde esta perspectiva, la inclusión no es entendida como una técnica, sino como un posicionamiento ético y político frente a la diversidad, donde la interculturalidad emerge como un principio orientador que amplía las posibilidades del reconocimiento (JR, octubre de 2024, p. 2).

En la misma línea, FP (noviembre de 2024) profundiza esta mirada al sostener que “decir que el maestro es un sujeto político no es una metáfora, es una constatación” (p. 2). Sus palabras interpelan directamente las prácticas educativas naturalizadas que reproducen modelos homogéneos y excluyentes, y reclaman una pedagogía que sea crítica, interrogativa y transformadora. Para FP (noviembre de 2024), cada decisión pedagógica es un acto político: decidir qué enseñar, cómo enseñarlo y desde qué lugar se relaciona el docente con sus estudiantes implica tomar partido frente a un modelo de sociedad.

Esta toma de partido, no obstante, no es ingenua ni romántica. Requiere, como lo menciona la autora, enfrentarse a resistencias institucionales, a estructuras que no desean ser modificadas y a lógicas escolares que aún privilegian la uniformidad sobre la diferencia. Sin embargo, también permite descubrir que “hay escuelas donde la inclusión no es una utopía, sino una práctica cotidiana”, donde maestros y maestras han transformado su quehacer en “un acto de dignidad” (FP, noviembre de 2024). La educación inclusiva, en este sentido, no se reduce a un listado de estrategias metodológicas, sino que se afirma como una forma de ver el mundo, de habitarlo y de proponer nuevas relaciones con el saber y con los otros.

Este proceso de politización de la práctica docente, sin embargo, no puede comprenderse sin mirar hacia atrás, hacia las raíces colectivas que lo antecedan. En ese sentido, el relato poético que recoge la memoria de las estudiantes de educación especial e infantil entre 2014 y 2015 aporta

una tercera voz a la triangulación que aquí se construye.

En medio de un contexto de movilización social, paros universitarios y cuestionamientos al orden establecido, estas jóvenes comenzaron a entretejer un espacio alternativo de producción de saber, de cuidado mutuo y de construcción colectiva de sentido. Su acción, aunque no mediada por los canales tradicionales de la política, fue profundamente subversiva, pues se atrevió a imaginar y practicar una universidad distinta: una que se piensa desde los márgenes, desde el tejido lento de las palabras compartidas y desde la sospecha de que “el conocimiento podía, y debía, ser otra cosa” (FP, noviembre de 2024).

Este tipo de activismo pedagógico silencioso, que no siempre se reconoce en los discursos oficiales, representa otra forma de ejercer la docencia como acto político. Las estudiantes de esa época, desde el anonimato y la persistencia, pusieron en marcha una crítica encarnada al modelo hegemónico de formación universitaria. No hicieron ruido, pero su práctica fue fecunda, como una semilla que germina en el malestar, que se niega a aceptar la exclusión como norma y que propone, en cambio, otras formas de estar juntas, de pensar la educación, de construir comunidad.

En suma, la triangulación entre estas tres voces permite afirmar que el maestro como sujeto político no es una categoría abstracta ni una consigna vacía, sino una práctica situada, encarnada en contextos diversos y tensionada por disputas éticas, epistemológicas y sociales. Tanto en los debates institucionales promovidos por el Decreto 1421 (MEN, 2017), como en las apuestas colectivas de redes pedagógicas y en los ejercicios de memoria política protagonizados por estudiantes organizados, emerge una pedagogía de la dignidad, de la transformación y del compromiso con la justicia social. En esa tensión, se forja, tanto con palabras como con cuerpos y con silencios, una educación que no teme decir su nombre: inclusiva, crítica y profundamente humana.

De hecho, se identifican como exitosas las estrategias que logran articular la teoría aprendida en la universidad con las prácticas que emergen en los escenarios territoriales y escolares. Estas estrategias, según relatan los entrevistados, no provienen únicamente de los contenidos curriculares de las licenciaturas, sino también de los aprendizajes situados que se construyen en los encuentros pedagógicos, en las redes de maestros, en las asambleas estudiantiles y en las múltiples formas de acción colectiva que dan sentido a su hacer educativo.

Algunas de estas estrategias han sido apropiadas en los espacios universitarios, otras han emergido en el trabajo cotidiano con niños y niñas en situación de discapacidad, y otras han sido

cultivadas en los espacios de diálogo interinstitucional y comunitario en los territorios.

A partir de los encuentros, las maestras y maestros entrevistados, así como los estudiantes insisten en que es urgente fortalecer las articulaciones intersectoriales para que estas estrategias no queden como prácticas aisladas, sino que puedan ser sostenidas, acompañadas y replicadas en diferentes contextos. Consideran que la política pública, la academia, las organizaciones sociales y las instituciones educativas deben establecer puentes más sólidos para garantizar que las apuestas por la inclusión no dependan únicamente de la voluntad individual, sino que se consoliden como políticas de Estado. Como lo expresa JA (noviembre de 2024), es necesario “que intersectorialmente se reconozcan y fortalezcan estos procesos, que se garantice el acompañamiento técnico y pedagógico a los territorios, y que las experiencias de inclusión no sean casos excepcionales sino parte del sentido estructural de la educación”.

#### ***4.3.2 Aportes de los encuentros académicos a las redes del saber e investigación***

Desde una perspectiva de análisis situada y en el marco de la triangulación de fuentes, se identifican diversas formas de comprender el papel de los niños, niñas y personas con discapacidad dentro de los procesos investigativos desarrollados por la red. Estas comprensiones se inscriben en la confluencia entre las prácticas de sistematización, los aportes teóricos sobre redes y las narrativas pedagógicas que emergen del trabajo en territorio. La propuesta de Najmanovich y Dabas (1995) sobre el concepto de red, permite resignificar el sentido de la construcción investigativa al interior de experiencias colectivas.

En este sentido, la sistematización de experiencias universitarias en clave de red, no se limita a un ejercicio de reconstrucción metodológica, sino que se convierte en una práctica epistémica que articula los saberes emergentes de los distintos actores. De acuerdo con esta perspectiva, las redes académicas promueven la investigación y la creación de conocimiento colectivo, permitiendo que estudiantes, maestras y maestros compartan y reflexionen de manera horizontal sobre sus aprendizajes en los campos de la educación especial y la pedagogía infantil.

En esta lógica de construcción colectiva, las voces de los actores mencionados, no son comprendidas únicamente como fuentes de información, sino como sujetos epistémicos con agencia y capacidad de transformación. Desde los relatos recogidos en las entrevistas, se evidencia cómo estos actores se han constituido en el centro de los procesos investigativos, no solo inspirando las preguntas de investigación, sino también transformando las prácticas pedagógicas y epistemológicas que las sustentan. Así lo expresa MP, quien en abril de 2025 manifestó:

Y entonces, nosotras -dijo bajando un poco la voz- hemos conversado poco sobre cómo desde la práctica pedagógica, ese distanciamiento se vuelve aún más evidente, porque hay una brecha entre el marco teórico y conceptual con el que nos forman y la realidad que habitamos cuando llegamos al territorio. Y es allí donde los niños, las niñas y las personas con discapacidad se vuelven faro, espejo, tambor, porque son ellos y ellas quienes han contribuido a reconfigurar los proyectos de la red a lo largo de estos diez años, a lo largo de estos ocho encuentros. Porque son sus voces -insistió- no las nuestras, las que nos han mostrado que piensan, que sienten, que tienen saberes, que tienen memoria” (MP, abril de 2025).

Este testimonio revela el giro epistemológico que se produce cuando las personas con discapacidad dejan de ser objeto de estudio para convertirse en interlocutores válidos del pensamiento pedagógico. Tal como lo indica la entrevistada, los aportes de niñas, niños y jóvenes con discapacidad intelectual no solo cuestionan los marcos tradicionales de formación docente, sino que introducen perspectivas frescas, críticas y profundamente humanas sobre lo que significa habitar la escuela y proyectar un futuro con autonomía.

La participación de estos sujetos se constituye así en una interpelación directa a las formas históricas de exclusión. Según MP (abril de 2025), ya no es suficiente con diseñar un PIAR o ejecutar investigaciones descontextualizadas; ahora, la urgencia está en generar condiciones reales de acceso al mundo desde una lógica de derechos. De este modo, la autonomía se posiciona como eje articulador del trabajo investigativo: facilitar el derecho a elegir, a amar, a vivir por sí mismos, a decidir sus trayectorias vitales.

Este reconocimiento no es aislado. A partir de los encuentros, maestras, maestros y estudiantes participantes han señalado la necesidad de consolidar estrategias intersectoriales que fortalezcan la voz y la presencia activa de los niños, niñas y personas con discapacidad en los procesos investigativos. Esto implica diseñar políticas de acompañamiento desde lo local, lo comunitario y lo institucional, que no reduzcan la participación a lo simbólico, sino que promuevan escenarios reales de co-investigación y transformación educativa.

La triangulación de fuentes y relatos, permite comprender que la participación de dichos actores en los procesos investigativos de la red no solo ha transformado las metodologías empleadas, sino también la ontología misma del sujeto investigador. En efecto, se constata que ya no basta con integrar o incluir como marcos discursivos heredados de modelos anteriores, sino que

ahora se hace evidente la enunciación, el deseo y la crítica por parte de quienes históricamente fueron silenciados.

Como lo expresa una de las entrevistadas, “esos cuestionamientos no los hacían los jóvenes con discapacidad de antes, y eso dice mucho. [...] Porque ahora hay enunciación, hay lenguaje, hay deseo, hay crítica” (MP, abril de 2025). Estas palabras no son menores. En ellas se inscribe el núcleo de una transformación ética y política en la relación pedagógica, donde las personas con discapacidad ya no son meros receptores de saberes diseñados desde afuera, sino agentes activos que impugnan, interpelan y reconstruyen el campo educativo. El gesto aparentemente menor de rechazar un objeto pedagógico -una bolita con un peluche- se convierte en un acto de resistencia epistémica, en una irrupción de subjetividad que redefine las formas tradicionales de enseñanza.

Este giro, que invierte la lógica vertical del saber, es profundamente coherente con la epistemología de la investigación-acción participativa. Como bien lo plantea MP (abril de 2025), “el ejercicio se vuelve al revés, y eso, eso es profundamente Fals Borda, [...] ya no se trata de llevar, sino de escuchar, de construir juntos, de dejarse afectar”. Esta inversión convierte al maestro en aprendiz, en alguien que no enseña desde el saber absoluto, sino que se equivoca, se pregunta, se transforma. Tal como lo advierte Dabas (1995, citada en REDNEEPI, 2025), las comunidades de práctica tienen sentido en tanto generan conocimiento situado desde el intercambio genuino, desde el vínculo que no teme el error ni la incertidumbre.

Estas prácticas, ancladas en el barro de la realidad y en la memoria viva de las comunidades, encuentran también eco en los relatos de JA (noviembre de 2024), quien subraya que “había que convertir la pregunta en proyecto, el desencanto en práctica”, dando origen a los semilleros como espacios de politización del conocimiento. En ese proceso, la pedagogía dejó de ser una técnica encerrada en el aula para convertirse en una práctica situada, en un acto escucha antes de hablar, que camina con las comunidades, que se embarra junto a ellas.

Esta transformación metodológica no se explica solo desde la teoría, sino desde la vivencia compartida entre estudiantes, docentes, niños, niñas y personas con discapacidad, como coautores del saber. Es en ese tránsito donde se reconoce que la red no surgió por decreto, ni fue legitimada por instituciones formales, sino que emergió como un movimiento de memoria y resistencia, como una “apuesta política, una forma de resistir al olvido” (JA, noviembre de 2024).

La sistematización de la experiencia de la red a través de estas voces da cuenta de cómo la discapacidad, lejos de ser una categoría académica, es una experiencia histórica de exclusión que

se resignifica cuando se convierte en palabra, en decisión, en autonomía. En esa medida, la investigación se desplaza del aula al territorio, del protocolo al encuentro, del dato al cuerpo.

El cierre de esta triangulación no busca clausurar el debate, sino dejar abiertas las grietas por donde aún circulan las preguntas. Porque, como afirma JA (noviembre de 2024), en tono íntimo y colectivo, “esta entrevista no es solo un ejercicio académico, sino un acto de memoria, una forma de decir que estuvimos, que estamos, que seguimos”. En esa continuidad de luchas, errores, hallazgos y afectos se funda la posibilidad de una pedagogía transformadora: una pedagogía que no le teme al conflicto, al barro ni al dolor, porque sabe -y lo sabe desde la vida- que justo ahí es donde comienza la transformación.

En el contexto de las experiencias relatadas por los actores educativos, las redes académicas y sociales emergen como espacios estratégicos para la producción, circulación y validación del conocimiento situado. Redes como NEEPI no solo permiten el encuentro entre actores diversos (maestros, estudiantes, colectivos y comunidades), sino que se configuran como escenarios de diálogo horizontal, donde la diferencia no es obstáculo, sino potencia para la transformación pedagógica.

Como lo señala el testimonio inicial del profesor JA (noviembre de 2024), las redes funcionan como plataformas de articulación entre la investigación, los encuentros académicos y las prácticas pedagógicas contextualizadas, posibilitando una construcción colectiva del saber que reconoce la diversidad de perspectivas en la atención a la discapacidad y en la formación docente MP (abril de 2025). En este sentido, se trata de espacios donde convergen la singularidad humana y la complejidad educativa, abriendo caminos hacia una educación más inclusiva y con sentido político.

A esta caracterización se suma la reflexión de MP (abril de 2025), quien, desde su experiencia como docente-investigadora, subraya el carácter subversivo de la investigación formativa cuando esta se gesta desde los márgenes, desde aquellos lugares que históricamente han sido excluidos del canon académico. “Educar es un acto político –afirma-, pero investigar lo es aún más”, y es precisamente en las redes donde esa politicidad encuentra su cauce.

Allí, los estudiantes cuestionan, interrogan, escriben, publican, movilizan el gremio y sostienen conversaciones profundas, no desde el capricho, sino desde una urgencia ética y epistémica. Estas redes, más allá de ser estructuras formales, operan como organismos vivos que respiran a través de la colaboración interuniversitaria, el reconocimiento del fracaso como fuente

de aprendizaje y la construcción de propuestas investigativas colectivas que superan el aislamiento del trabajo de grado individual. En esta visión, la red no solo difunde el conocimiento: lo encarna, lo discute, lo transforma y lo legitima en la práctica.

Desde otro ángulo, JR (octubre de 2024) ratifica el valor de la investigación como instrumento para profundizar en la comprensión de la discapacidad y desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes. En su testimonio, destaca los intercambios de saberes como momentos cruciales en los cuales se comparten experiencias concretas, como las adaptaciones curriculares mediante lengua de señas o el sistema Braille.

Estas experiencias no solo democratizan el acceso al conocimiento para los estudiantes con discapacidad, sino que también permiten la construcción de subjetividades más amplias en torno a la educación especial. De esta forma, la red se transforma en un dispositivo pedagógico que posibilita el encuentro entre saberes técnicos y saberes comunitarios, entre la teoría académica y la vivencia territorial.

Así, desde la triangulación de estos relatos, se puede afirmar que las redes no son simples vehículos de información, sino territorios simbólicos donde se anuda el deseo de transformar la escuela, resignificar la discapacidad y resistir las lógicas de estandarización y olvido. Son espacios de hospitalidad epistemológica, donde la pregunta se vuelve motor y la investigación, un camino compartido. Al recuperar y entretejer estas voces, se visibiliza no solo la potencia política de las redes, sino también su capacidad de generar conocimiento legítimo, encarnado en la experiencia, en el error y en la búsqueda colectiva de sentido.

A partir del diálogo entre los relatos de FP (noviembre de 2024) y JA (octubre de 2024), así como de los hallazgos de campo construidos con maestras, maestros y estudiantes, se consolida una comprensión compartida sobre la educación como un proceso inacabado, situado y profundamente político. Esta comprensión cuestiona el enfoque tradicional que asume la pedagogía como una serie de respuestas predefinidas, y en su lugar propone una pedagogía como ejercicio constante de exploración, en la que la pregunta ocupa el centro del quehacer educativo.

La investigación, bajo este enfoque, deja de ser un privilegio académico para convertirse en una herramienta de comprensión crítica de la realidad, capaz de revelar las desigualdades estructurales y las exclusiones que persisten en el sistema educativo colombiano.

Los encuentros nacionales han permitido visibilizar estas tensiones y, al mismo tiempo, abrir espacios para la construcción colectiva de conocimiento, donde las propuestas de

investigación dejan de ser simples productos académicos para transformarse en testimonios vivos de las luchas cotidianas por una educación más justa e inclusiva.

En este marco, la práctica investigativa se convierte en un acto político que interpela no solo los contenidos, sino también las formas en que se enseña y se aprende, y que exige voluntad política para hacer de las ideas transformadoras una realidad concreta en las escuelas, en las aulas y en las políticas públicas (FP, octubre, 2024).

La experiencia del semillero Pedagogía y Contextos, narrada por JA (noviembre de 2024), encarna este giro epistémico y metodológico. Se trata de un espacio que se resiste a clausurar las preguntas, que habita la incertidumbre y que se construye desde la horizontalidad entre quien enseña y quien aprende. En este contexto, la figura docente se redefine no como autoridad que dicta desde lo alto, sino como acompañante que camina a la par, que duda, que escucha, que se deja afectar por la experiencia compartida.

Este enfoque se alinea con los postulados de la investigación acción participativa, especialmente con el legado de Fals Borda (1985), quien reivindicó el conocimiento situado, encarnado y vinculado a las luchas sociales. En palabras de JA (noviembre de 2024), no toda práctica transforma, pero toda práctica puede ser el inicio de una transformación. Y es justamente en esas grietas -que son también metáforas de posibilidad- donde entra la luz que revela lo que antes permanecía oculto.

En coherencia con lo anterior, las maestras, maestros y estudiantes entrevistados expresan que es necesario fortalecer espacios de formación donde las preguntas pedagógicas no se silencien, sino que se acompañen y profundicen en relación con los contextos que habitan. Desde su experiencia, resaltan los aportes de la red en la construcción de prácticas pedagógicas colaborativas y emancipadoras, las cuales han logrado transformar las aulas en territorios de escucha, encuentro y creación.

Estas prácticas reconocen la importancia de vincular activamente a los niños y las niñas como sujetos de saber, promoviendo su participación no solo como beneficiarios de propuestas educativas, sino como voces necesarias para comprender, desde sus propias miradas, las condiciones, tensiones y posibilidades de la escuela que habitan. Un aspecto que emerge con fuerza es el reconocimiento de las transformaciones recientes en la formación universitaria de profesionales en Educación Especial y Pedagogía Infantil, lo cual es valorado como un avance por los actores educativos que dinamizan este trabajo investigativo.

No obstante, también se plantea con insistencia la necesidad de fortalecer el vínculo entre teoría y práctica, incorporar enfoques territoriales y diferenciales y garantizar tiempos institucionales para la reflexión docente y la formación continua. La inclusión, como lo advierte FP (noviembre de 2024), no será real mientras no se transforme estructuralmente la lógica que rige los currículos.

En síntesis, la triangulación de la información permite evidenciar que la investigación educativa, cuando se hace con los pies llenos de barro y desde las grietas de la escuela, tiene el potencial no solo de nombrar lo que duele, sino de proponer rutas de transformación. La pregunta pedagógica, sostenida en el tiempo, es la que mantiene vivo el deseo de educar y de imaginar otros mundos posibles desde la práctica docente y comunitaria.

En el proceso de triangulación de la información, se visibiliza un patrón reiterado en las voces de las docentes entrevistadas: el reconocimiento de que la participación estudiantil en los procesos formativos no depende exclusivamente de la voluntad o del deseo individual. Como lo señala MP (diciembre de 2024), “los chicos y chicas tenían toda la intención, toda, pero había que admitir, sin juzgar, que el afán de las notas, de los trabajos, de lo urgente que siempre atropella lo importante, muchas veces no les dejaba pensarse profundamente, como debía ser”. Esta afirmación pone en tensión las dinámicas institucionales que priorizan lo procedimental sobre lo reflexivo, generando una desmovilización temporal de los espacios de pensamiento crítico y acción pedagógica.

En esa línea, la construcción de redes de formación e investigación no puede entenderse como un ejercicio espontáneo o automático. La consolidación de estas redes exige un empuje sostenido que, en palabras de la misma docente, solo es posible cuando se actúa “con ternura, con convicción, con esa expresión de quien no solo acompaña, sino que se entrega, que se compromete, que camina junto a otros y otras, no delante, no detrás, sino al lado” (MP, diciembre de, 2024). Esta dimensión relacional y afectiva constituye un componente central del entramado intergeneracional que sostiene la red, entendida no solo como dispositivo académico, sino como forma de existencia colectiva.

En esta comprensión, la figura del docente se redefine no como autoridad vertical, sino como “tejedora de vínculos”. Es una condición que habilita desplazamientos territoriales y simbólicos que dan lugar a procesos vivos, itinerantes y colaborativos. Así lo evidencian los viajes relatados, bien sea a la Universidad de Antioquia, al Atlántico, a otros territorios, donde estudiantes

organizados y con deseos de transformación, construyen escenarios de encuentro más allá de las aulas formales.

Estos desplazamientos no obedece únicamente a una planificación logística, sino que responden a una “gestión que nace del deseo, de la voluntad compartida”, la cual ha sido sostenida, en buena parte, por las coordinaciones académicas de los programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil (MP, diciembre de 2024).

Los trabajos de grado, en este contexto, se han resignificado como “excusas vivas para encontrarnos, para movernos, para habitar la palabra y darle cuerpo”. En ese proceso, se tejieron líneas de pensamiento que aún resuenan en la memoria de las participantes: arte, ciudadanía, constitución de sujeto, lenguaje, comunicación, entre otras. Tales líneas no se mantuvieron en la esfera de lo teórico, sino que se tradujeron en publicaciones, eventos, reflexiones compartidas y, sobre todo, en una práctica docente transformadora en movimiento.

Un aspecto crucial dentro de este análisis es el reconocimiento de un “auge por la inclusión” vivido con especial intensidad hace una o dos décadas, cuando el impulso transformador era palpable en los pasillos universitarios. En ese momento, como expresa una de las participantes, “no se podía hacer otra cosa que insistir: hay que convocar a los chicos, hay que llevarlos, hay que moverse” (FP, diciembre de 2024). Ese llamado fue atendido por estudiantes y docentes, quienes, mediante acciones colectivas, lograron movilizar no solo saberes, sino también cuerpos, emociones y voluntades.

No obstante, esta dinámica no ha estado exenta de fragilidades. La sostenibilidad de las redes estudiantiles, como se afirma con insistencia, depende en gran medida de la presencia activa del cuerpo docente. “La red de estudiantes se debilita si los maestros no están ahí, si no están halando, sosteniendo, apoyando” (FP, diciembre de 2024). Dada la transitoriedad del estudiantado, son los docentes quienes tienen la responsabilidad de sostener el hilo, recoger la siembra y garantizar la continuidad.

Finalmente, se destaca el papel crucial de las universidades públicas en la persistencia de este horizonte colectivo. Antioquia, Atlántico y Bogotá son nombradas como territorios donde aún “la educación especial es una apuesta viva”, reafirmando la necesidad de pensar en estrategias para reactivar y reencontrar estos procesos. En suma, la construcción de redes formativas desde la educación especial y la pedagogía infantil no pueden separarse de la memoria, del cuerpo ni del

compromiso ético-político que se gesta en la práctica situada y en la relación intergeneracional que constituye el tejido mismo de lo educativo.

Desde una perspectiva de triangulación cualitativa, la redacción de esta sección articula la voz de múltiples sujetos involucrados en la construcción de la REDNEEPI, entendiendo que dicha red no solo ha sido un espacio de formación y movilización estudiantil y docente, sino también un laboratorio ético-político de transformación educativa. Tal como se evidencia en los relatos recogidos, la experiencia vivida en la red permite interrogar críticamente los saberes hegemónicos que circulan en la formación universitaria, cuestionando su desconexión con los contextos sociales donde estos deben tener aplicación concreta.

Esta sistematización de experiencias, más allá de ser un ejercicio de memoria, se configura como un dispositivo pedagógico que posibilita la resignificación de las prácticas docentes y de investigación, en diálogo con los territorios, las comunidades y los sujetos que los habitan. En palabras de una de las maestras participantes, este proceso implica una reflexión crítica sobre la producción de sentido en la práctica profesional, donde el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes se convierte en una forma de resistencia epistemológica ante un sistema que a menudo margina la diferencia (FP, diciembre de 2024).

En esa misma línea, se reconoce que la red ha sido para sus integrantes un espacio de posibilidad y encuentro, donde la docencia deja de ser un ejercicio solitario para convertirse en una apuesta colectiva. En palabras de FP (diciembre de 2024), “la transformación educativa no ocurre en el vacío, está atravesada por tensiones políticas, por disputas de poder, por estructuras que no siempre quieren cambiar”. Esta afirmación sitúa el quehacer docente en el centro de una lucha estructural, donde el rol del maestro y la maestra, aunque tensionado por múltiples contradicciones, sigue siendo clave para sostener procesos de formación con sentido ético y político.

Por otra parte, desde la mirada de los estudiantes, la participación en la red significó no solo una ampliación de su formación académica, sino también una inmersión en prácticas interinstitucionales, territoriales y comunitarias que les permitieron proyectarse como sujetos transformadores de la realidad educativa. Como señala un participante, “construimos una red de apoyo, investigación y acción política en torno a la Educación Especial... Viajar a distintos territorios me llevó a proyectarme de manera diferente” (JR, octubre de 2024, p. 2). Estas

experiencias encarnadas muestran que el aprendizaje significativo no puede desligarse del movimiento, del contacto con otras realidades, ni del deseo de transformación.

Como bien lo plantea una de las coordinadoras entrevistadas, el impulso estudiantil por sí solo no basta: “la red de estudiantes se debilita si los maestros no están ahí, halando, sosteniendo, apoyando... ¿quién sostiene el hilo?, ¿quién recoge lo que se sembró?” (MP, abril de 2025). Esta afirmación no solo reivindica el papel del docente como acompañante comprometido, sino que denuncia una realidad en la que la permanencia y la memoria institucional son frágiles si no hay figuras que se encarguen de mantener viva la cuerda del tejido colectivo.

La reconstrucción de la historia de REDNEEPI también permite reconocer los momentos fundacionales que dieron lugar a su conformación. En la memoria compartida por uno de sus integrantes, se indica que: finalmente, a partir del análisis de las voces trianguladas, se reconoce que el sentido ético del conocimiento producido en REDNEEPI reside precisamente en su carácter comunitario, interdisciplinario y transdisciplinario. Tal como se ha documentado, es necesario promover una ética de la indagación que transforme las prácticas y condiciones de formación e investigación de maestros y estudiantes, reconociendo que los problemas complejos de la discapacidad y la pedagogía infantil no pueden abordarse desde visiones fragmentadas.

La colaboración, la integración de saberes, y la apuesta por la vida en común son condiciones imprescindibles para una educación inclusiva con sentido. Con los encuentros, y de acuerdo con la percepción de las personas entrevistadas, la REDNEEPI puede contribuir significativamente en la producción de conocimiento pertinente en los campos de la Educación Especial y la Pedagogía Infantil, especialmente en aspectos como la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas, el fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación docente, la articulación entre universidad y territorio, y la reivindicación de los saberes situados y colectivos como fundamento para una educación inclusiva.

La Red, al ser un espacio de convergencia entre lo académico, lo político y lo comunitario, se constituye como un escenario fértil para la emergencia de nuevas epistemologías que desafían las lógicas hegemónicas y promueven una práctica educativa comprometida con la transformación social. No obstante, se identifican limitaciones importantes en la sostenibilidad organizativa y política de la red, marcadas por la alta rotación estudiantil, la falta de reconocimiento institucional, la precariedad en los apoyos logísticos y la ausencia de políticas universitarias que respalden de manera decidida este tipo de iniciativas.

A ello se suman tensiones internas propias de los procesos colectivos, como la dificultad para mantener líneas de acción continuas en el tiempo, los desafíos del trabajo interinstitucional y la necesidad de fortalecer mecanismos de memoria organizativa que permitan preservar y proyectar lo construido. Estas limitaciones, lejos de anular el valor del proceso, revelan la urgencia de repensar las condiciones estructurales bajo las cuales se producen y sostienen las redes académicas y pedagógicas en contextos como el colombiano.

#### ***4.3.3 Aportes de los encuentros al desarrollo de la investigación.***

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se evidencia que los encuentros promovidos por la REDNEEPI han generado aportes significativos al fortalecimiento de la investigación en los campos de la discapacidad y la pedagogía infantil. Esta preocupación compartida por la investigación no surge únicamente como una inquietud académica, sino como una necesidad ética, política y epistémica que busca visibilizar otras formas de producir conocimiento desde experiencias situadas, desde lo colectivo.

Los encuentros interuniversitarios se configuran como escenarios alternativos que trascienden los marcos tradicionales de la academia; en ellos, se entrecruzan trayectorias investigativas con memorias colectivas, experiencias pedagógicas con luchas territoriales, y subjetividades docentes con apuestas formativas de carácter emancipador. Estos espacios permiten que el conocimiento deje de circular exclusivamente en lógicas verticales y disciplinarias, y se potencie desde el diálogo horizontal, colaborativo y transformador.

En particular, los maestros y maestras entrevistados destacan que estos encuentros han resignificado el papel de la investigación en la formación docente inicial. Ya no se percibe el trabajo de grado como un simple requisito de titulación, sino como un acto político, una toma de posición frente a las realidades educativas y sociales que se habitan. En este sentido, investigar se convierte en una práctica de resistencia y de construcción colectiva de conocimientos y saberes que interpelan las formas de exclusión presentes en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la inclusión deja de ser entendida como una estrategia técnica o administrativa y se reconfigura como un horizonte ético-político desde el cual es posible repensar la educación, sus objetivos, sus prácticas y sus sentidos. Los encuentros, por tanto, se consolidan como plataformas vivas para el pensamiento crítico, la producción colaborativa de conocimiento y la transformación de los marcos que sostienen la formación docente y la investigación educativa.

Por otra parte, a través de los encuentros interuniversitarios, se ha hecho visible una preocupación compartida por el desarrollo de investigación tanto en el campo de la discapacidad como en el de la pedagogía infantil.

Dicha preocupación, no responde únicamente a una inquietud académica, sino que se enmarca en una necesidad ética y política para visibilizar otras formas de conocer, de investigar desde la experiencia situada y de tensionar las estructuras tradicionales de la producción de saber en las universidades. Desde la perspectiva de los actores participantes, los encuentros se han constituido como escenarios no convencionales donde se articulan trayectorias investigativas con memorias colectivas, prácticas pedagógicas con luchas territoriales, y subjetividades docentes con apuestas formativas emancipadoras.

Específicamente, en relación con los aportes de los encuentros al desarrollo de investigaciones en discapacidad y pedagogía infantil, los maestros y maestras entrevistados coinciden en que estos espacios posibilitan una resignificación del lugar de la investigación en la formación docente. Lejos de concebir los trabajos de grado como meros requisitos administrativos, se propone su valorización como actos políticos, como testimonios encarnados en la experiencia de las docentes, los docentes y los estudiantes, como expresiones de resistencia que interpelan al sistema educativo y a sus formas de exclusión.

Esta resignificación, implica una transformación de los enfoques en donde la inclusión deje de ser entendida como una estrategia instrumental para convertirse en un horizonte ético-político desde el cual repensar la educación. Bajo esta mirada, las transformaciones en los programas de formación de educadores especiales e infantiles se vinculan con la emergencia de nuevas sensibilidades pedagógicas que reconocen la afectividad, la memoria, el arte, la comunicación y la ciudadanía como dimensiones constitutivas del quehacer investigativo.

Como lo plantea un profesor de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional entrevistado, los encuentros entre universidades han propiciado no solo el intercambio académico, sino la siembra de redes afectivas, de alianzas intergeneracionales, de itinerarios compartidos que permiten “caminar juntos, hombro a hombro, paso a paso, como si la historia la fuéramos haciendo con la planta del pie” (MP, abril de 2025). En esta metáfora del caminar se enuncia una forma alternativa de producir conocimiento, desde abajo, desde el vínculo entre docentes y estudiantes, entre regiones y saberes, entre instituciones y territorios.

Asimismo, los procesos de articulación interuniversitaria han favorecido el desarrollo de

diálogos intersectoriales e interinstitucionales fundamentales para enfrentar los problemas actuales en la educación infantil y especial. Estos diálogos, lejos de ser meros intercambios protocolares, han permitido visibilizar las distintas formas en que se concibe la discapacidad en los contextos regionales, evidenciando tensiones epistemológicas y políticas que enriquecen el debate y dinamizan la reflexión pedagógica.

Tal como lo expresa el entrevistado, la red ha posibilitado contrastar miradas que oscilan entre lo medicalizado y lo ancestral, lo patológico y lo cognitivo, lo diagnóstico y lo cultural; diferencias que no se cancelan entre sí, sino que se ponen en relación para construir una comprensión más compleja y situada de la inclusión educativa (MP, abril de 2025).

En este sentido, puede afirmarse que los encuentros han contribuido de manera significativa al desarrollo de la investigación en discapacidad y pedagogía infantil, al generar condiciones para la emergencia de sujetos políticos-investigadores comprometidos con una praxis situada, crítica y transformadora. Esta praxis desafía abiertamente las lógicas individualistas, tecnocráticas y burocráticas que suelen regir los procesos académicos convencionales, posibilitando una investigación que, más allá de reproducir saberes, busca generar sentidos compartidos desde la experiencia y el diálogo colectivo.

De acuerdo con Larrosa (2006), el maestro que siente lo que investiga es aquel que transforma, y desde allí, la formación investigativa adquiere un carácter ético, sensible y profundamente político. En esta perspectiva, la REDNEEPI no se concibe únicamente como un espacio de articulación académica e institucional, sino como una apuesta viva por una educación inclusiva pensada desde las diferencias, los territorios y las afectividades.

Esta Red, construida desde los márgenes, se inscribe en un panorama de transformación social que reconoce la experiencia como categoría fundante del conocimiento. En este marco, la investigación acción, comprendida desde una hermenéutica de la experiencia y del sentido, permite reconfigurar el lugar del sujeto en los procesos investigativos y formativos.

Como señala Gadamer (1997), el horizonte es el ámbito de visión que abarca todo lo que es visible desde un determinado punto. Así, la sistematización se convierte en un ejercicio interpretativo que propicia una “fusión de horizontes”, donde el horizonte del intérprete se encuentra con el del otro a través del diálogo, la escucha y la reflexión compartida. Esta fusión, lejos de ser una síntesis uniforme, representa una ampliación del campo de comprensión y una apertura hacia otros modos de conocer, sentir y transformar. En este contexto, la sistematización

no solo reconstruye el pasado, sino que proyecta futuros posibles, al tiempo que permite comprender las experiencias vividas como praxis colectiva.

Desde estas epistemologías críticas y latinoamericanas, la sistematización de experiencias se configura como una alternativa educativa, pedagógica e investigativa que reivindica los saberes no hegemónicos y las prácticas emergentes. Según Goldar y Chiavetta (2021), se trata de una metodología que, aunque reconoce las relaciones de poder que atraviesan el campo del saber, propone caminos de co-construcción del conocimiento desde el diálogo de saberes, la participación activa de los actores y la reflexión crítica sobre las prácticas. En este sentido, confluyen tres aspectos centrales: la educación como experiencia transformadora, la investigación como acción situada y la reflexión crítica como ejercicio ético y político.

Estas dimensiones son evidentes en los relatos de los participantes de la red. Por ejemplo, uno de los docentes entrevistados, JA (diciembre de 2024), afirma que “la educación inclusiva sigue siendo un desafío, un horizonte que se aleja cuando parece al alcance” y que solo puede alcanzarse si se siguen “construyendo redes de apoyo, de formación, de acción”. Este testimonio da cuenta de una conciencia clara sobre la naturaleza inacabada del proyecto educativo inclusivo, pero también sobre la necesidad de persistir, de tejer y sostener procesos colectivos que reconozcan a los niños, niñas, maestros y familias como actores históricos y políticos del derecho a la educación.

La reflexión se enriquece aún más con los aportes de otra entrevista (JA, noviembre de 2024), donde se describe cómo nacen los semilleros de investigación, no desde la planificación institucional, sino “porque alguien, una estudiante quizá, se atrevió a preguntar lo que no estaba en el programa, lo que no tenía respuesta en el aula”. En este relato se visibiliza el carácter espontáneo, ético y político del surgimiento de estas redes académicas juveniles, que cuestionan los modelos cerrados y estandarizados de investigación, y proponen en su lugar una pedagogía del encuentro, donde la discapacidad no es ausencia, la infancia no es preludio y la pedagogía no es técnica ni protocolo, sino ética.

Este proceso de emergencia de colectivos de investigación estudiantil demuestra que los encuentros promovidos por la REDNEEPI han posibilitado la reconfiguración de los sujetos investigativos en clave crítica. Lejos de la imagen del investigador aislado y tecnificado, emerge aquí la figura del investigador colectivo, situado en su territorio, comprometido con su comunidad y capaz de cuestionar los marcos normativos establecidos. Como afirma JA (diciembre de 2024),

la educación no es solo “un espacio de transmisión de saberes, sino un territorio en disputa, un escenario donde se juega el futuro de una sociedad que aún tiene deudas pendientes con su infancia”.

Así, los aportes de los encuentros a la investigación en discapacidad y pedagogía infantil no se limitan al desarrollo de productos académicos, sino que se expresan en la producción de sujetos críticos, en la ampliación de los horizontes de comprensión, en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la construcción de un horizonte ético-político común. Por lo mismo, la REDNEEPI, en tanto red viva, sostiene el principio de que la investigación educativa, cuando está arraigada en la vida, se convierte en una forma de resistencia, de memoria activa y de creación de futuros más justos e inclusivos.

Por otra parte, desde el marco del accionar pedagógico, la experiencia investigativa y los encuentros promovidos por la REDNEEPI, han permitido reconocer cómo las transformaciones políticas y culturales recientes reconfiguran el horizonte de sentido en la formación de educadores en Pedagogía Infantil y en Educación Especial. Lejos de ser simples reformas externas, estos procesos inciden de manera directa en la praxis docente, en las maneras de habitar el aula y de concebir el conocimiento pedagógico desde una perspectiva situada, crítica y comunitaria.

En las voces recogidas durante las entrevistas, tanto estudiantes como maestras y maestros formadores coinciden en que la pedagogía no puede desligarse de la realidad política y cultural que la atraviesa. Tal como lo expresa FP (diciembre de 2024), la educación “sigue siendo un campo de batalla donde los discursos se estrellan contra las realidades”, y donde la formación política se convierte en una necesidad estructural para resistir la indiferencia, la burocracia y los modelos educativos descontextualizados. Bajo esta mirada, la pedagogía se revela como un escenario de disputa, donde cada práctica educativa se transforma en una forma de resistencia cotidiana frente a las estructuras de exclusión y desigualdad.

Esta comprensión es coherente con lo planteado por Larrosa (2006), cuando afirma que solo el maestro que siente lo que investiga transforma, lo cual invita a pensar que la formación docente debe ir más allá de la transmisión de técnicas, protocolos o formatos, para abrirse a una experiencia pedagógica que desborda, que se deja afectar y que produce sentido desde la vivencia misma. Así también lo sugiere JA (noviembre de 2024), al afirmar que muchos jóvenes “están cansados de una escuela que no los toca, que no les dice nada”, y que en espacios como los semilleros han encontrado un lugar donde sus preguntas resuenan, donde la experiencia no se

somete a formularios, sino que se vuelve fuente legítima de conocimiento.

Este tipo de experiencia pedagógica se distancia de los modelos hegemónicos de formación, en los que persiste una separación entre teoría y práctica. Como lo señala nuevamente FP (diciembre de 2024), existe un vacío en el que “el conocimiento académico y la experiencia del aula aún no terminan de encontrarse del todo”, y es precisamente en ese vacío donde la Red ha intentado construir puentes, apostando por una pedagogía desde el territorio, desde el vínculo y desde la afectividad.

A través de la sistematización como proceso hermenéutico, la experiencia pedagógica es entendida como una fusión de horizontes (Gadamer, 1999), en la que los sentidos individuales se entrelazan con las comprensiones colectivas, posibilitando la reconstrucción crítica de la práctica y la ampliación de los marcos epistémicos. La reflexión crítica, la participación activa y el diálogo situado emergen como fundamentos de una pedagogía transformadora, en la que la formación docente no se limita a una acumulación de saberes, sino que implica un compromiso ético y político con las infancias, con la diferencia y con la justicia educativa.

En esta línea, puede afirmarse que el impacto de las transformaciones en el abordaje y atención de las niñas y niños con discapacidad a nivel cultural y, desde las políticas públicas recientes, no se reduce a una modificación del currículo, sino que redefine la manera misma en que se concibe el acto pedagógico. Es en la cercanía, en el gesto de quedarse después de clase, en la escucha activa, donde muchas veces se encarna lo que las estructuras institucionales no logran formalizar: una pedagogía del cuidado, de la presencia y del reconocimiento.

Como se sintetiza en los testimonios, lo que se necesita no es un formato, sino una presencia que diga: “te veo, te escucho, aquí estoy”.

#### ***4.3.4 Aportes de los encuentros a la configuración de las subjetividades políticas y pedagógicas***

Al triangular la narrativa autobiográfica con las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, se evidencia que la experiencia compartida en los encuentros formativos ha permitido configurar subjetividades políticas que se sitúan más allá del discurso técnico o de los marcos curriculares prescritos. Las maestras, maestros y estudiantes que participaron en estos espacios relatan cómo la experiencia vivida en colectivo no solo les permite repensar sus prácticas pedagógicas, sino también asumir una posición política frente a las estructuras normativas y culturales que históricamente han sostenido la exclusión en el sistema educativo colombiano.

La subjetividad, entendida aquí como una construcción ética y política situada en un espacio-tiempo específico (Guattari, 1996; Butler, 2001), se configura en los relatos como un lugar de emergencia de sentidos, tensiones y resistencias. En este marco, los desafíos más importantes que enfrentan los docentes de Educación Especial y Pedagogía Infantil, no se limitan a la implementación técnica de estrategias o metodologías inclusivas, sino que involucran un proceso profundo de reconocimiento, interpelación y transformación de las propias concepciones sobre la diferencia, la infancia, la discapacidad y el rol social del educador.

Desde la narrativa reconstruida en los encuentros, se afirma que la educación sigue siendo un territorio de disputa, en el cual los discursos sobre inclusión y equidad muchas veces se estrellan contra la rigidez de las prácticas institucionales (FP, diciembre de 2024). Tal como lo expresa una de las voces en los relatos, “la pedagogía, lejos de ser un espacio neutro, se revela como un escenario de disputa constante” (FP, diciembre de 2024). Esta afirmación crítica del campo educativo, permite visibilizar el carácter político de las decisiones pedagógicas y la urgencia de vincular la formación docente con una perspectiva que cuestione las lógicas de reproducción y control presentes en el sistema.

Los aportes de la Red y de las universidades que se han sumado a estos procesos no se reducen a la transferencia de conocimientos académicos, sino que se encarnan en la vivencia territorial, en la construcción de puentes entre teoría y práctica, y en la elaboración colectiva de nuevas formas de pensar la educación desde el afecto, el compromiso y la resistencia (FP, diciembre de 2024). Sin embargo, como lo indica también este relato, persiste una brecha entre el saber académico y la experiencia del aula, un vacío que no se resuelve con contenidos, sino con una pedagogía situada, reflexiva y comprometida.

En sintonía con estas reflexiones, una de las entrevistas realizadas (JA, noviembre de 2024) señala que las experiencias más significativas en la formación de educadores no provienen de lo planificado ni de lo reglado, sino de aquellos momentos en los que el maestro o la maestra logra “tocar” y “ser tocado(a)” por la realidad del otro, por la escucha atenta, por el silencio compartido, por la permanencia voluntaria después de clase.

En palabras del entrevistado: “la experiencia es fuente del conocimiento, no la experiencia domesticada, sino la que desborda, la que interrumpe, la que no se acomoda a los formularios” (JA, noviembre de 2024). Esta afirmación permite reconocer que los vínculos afectivos, el

reconocimiento mutuo y la presencia activa del docente son condiciones esenciales para una pedagogía transformadora.

En esa misma línea, y desde la reflexión sobre las necesidades y demandas en la atención a niños, niñas y jóvenes en contextos de educación inclusiva, las voces participantes reivindican la importancia del diálogo intergeneracional y horizontal como forma de romper con las imposiciones adultocéntricas y los modelos unilaterales de intervención. Como se reconstruye en uno de los relatos: “hay un abismo entre el querer y el necesitar, y en ese abismo vive el diálogo” (JA, noviembre de 2024). Este planteamiento cuestiona la naturalización de prácticas educativas que no interrogan los deseos ni las aspiraciones de los sujetos, especialmente de aquellos que han sido históricamente marginados del proyecto educativo.

A su vez, se problematiza la desconexión entre la universidad y los escenarios reales de enseñanza, evidenciando que la formación profesional, aunque imprescindible, no logra preparar completamente al educador para los desafíos éticos, emocionales y políticos que implica la práctica pedagógica en contextos de desigualdad. En este sentido, JA (noviembre de 2024), afirma que “la universidad es, de alguna manera, un lugar de control, como lo es la educación entera”, y que el verdadero conflicto emerge cuando la teoría se enfrenta a las condiciones materiales de la vida profesional, especialmente cuando entra en tensión con las normativas y exigencias institucionales.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, se reconoce que pensar la educación desde la diferencia implica asumir una postura política que desborda los discursos de inclusión convencionales. Siguiendo a Skliar (2005), se reafirma que la diferencia no es una anomalía, sino una dimensión constitutiva de lo humano, que exige ser abordada desde un lugar ético y pedagógico. Como lo señala Guido (2022), la inclusión no puede entenderse como un simple ajuste terminológico, sino como una transformación radical de las relaciones de poder, de los modos de nombrar, representar y relacionarse con los otros.

En el proceso de triangulación de la información, se hizo evidente que la subjetividad política que emerge en las experiencias narradas no constituye un simple epifenómeno de las estructuras institucionales, sino que, por el contrario, se trata de una construcción activa, situada y profundamente conflictiva. Desde esta posición, las y los actores educativos interpelan los marcos normativos vigentes, tensionan los saberes oficiales y generan nuevas formas de ser educador o educadora desde la diferencia, la resistencia y un compromiso ético con los otros (Torres Carrillo, 2011; Larrosa, 2003).

Este hallazgo se reafirma en el relato compartido durante la entrevista a profundidad, en el que se reconoce que el ejercicio investigativo no respondió a un protocolo técnico convencional, sino que se constituyó en un acto de sistematización de experiencias. Esta decisión metodológica partió del reconocimiento del valor político y pedagógico de los encuentros vividos, entendidos como espacios de diálogo de saberes, de pluralidad de subjetividades y de apuesta por una línea de investigación que no solo describe, sino que transforma. Como lo señaló una de las entrevistadas (MP, abril de 2025), “sistematizar era también sanar, era también dialogar con los discursos, con las subjetividades políticas” y con autores como Torres Carrillo (2001), Nussbaum (2012) y Ghiso (2006), quienes, desde diferentes orillas, invitan a resignificar la experiencia y a mirarla nuevamente desde otras perspectivas.

En este sentido, se reafirma que “investigar con” no equivale a “investigar sobre”. La investigación, en su desarrollo, se vivenció como una construcción colectiva, como un “nosotros constante” que permitió, desde la itinerancia y la presencia compartida, construir un sujeto político de la educación. Un sujeto que no emerge de la abstracción teórica ni de la distancia metodológica, sino del caminar conjunto, del deseo de encuentro y de la afectividad como categorías centrales.

Las entrevistas y los espacios de intercambio no fueron simples momentos de recolección de datos, sino lugares de sentido, de escucha y de presencia. Allí, incluso el pretexto más pequeño habilitaba conversaciones profundas y transformadoras, permitiendo ir más allá de lo académico para pensar en los viajes, en el mar, en los afectos, en las memorias (Larrosa, 2006).

El inventario construido desde las tesis personales y colectivas permitió validar la experiencia y reconocer críticamente las formas en que la institucionalidad también ejerce control. Pero lejos de rechazarla, se decidió comprenderla desde adentro para, desde allí, transformar sus lógicas. La práctica pedagógica, en consecuencia, no se presentó como un ejercicio técnico aislado, sino como una vivencia inmersa en las tensiones del contexto, que sumerge, confronta y transforma al sujeto docente. La escuela y la universidad fueron resignificadas como espacios existenciales y políticos, más allá de sus muros físicos, como lugares de reencuentro con la memoria y con las preguntas vitales (Freire, 1970; Jara, 2018).

Así, la itinerancia se constituyó como un modo de ser y de hacer en el mundo. Como bien lo expresó una de las participantes, ese movimiento constante no respondía únicamente a un desplazamiento geográfico, sino a un modo ético y afectivo de asumir el saber como un camino y el ser como búsqueda. El saber cargado en la mochila no era solamente el de los libros, era el peso

de las heridas, las intuiciones y las preguntas sin respuesta. Y en ese procedimiento, el acto pedagógico se volvió también un acto de entrega, una ofrenda, una forma de decirle al otro: “aquí estoy, con todo lo que soy, con todo lo que ignoro, y sin embargo me lanzo” (Freire, 1970; Larrosa, 2006).

Desde este horizonte, la insistencia de Larrosa (2006) en pensar y sentir como una misma cosa, se tornó central. En efecto, en cada encuentro teórico se reconocía también un impulso visceral, una motivación íntima que permitía la escucha genuina y el reconocimiento del otro. La educación se comprendió como un proceso vital, afectivo, cargado de sentidos y silencios, donde incluso los tableros de comunicación alternativos y aumentativos, utilizados en territorios como La Unión, Guajira, se convirtieron en metáforas vivas del gesto educativo que media el mundo desde el cuerpo, la mirada y la traducción cultural (Larrosa, 2003; Torres Carrillo, 2011).

Finalmente, la conversación, como práctica metodológica y epistemológica, se consolidó como espacio de construcción de conocimiento desde la experiencia. No se trató de analizar desde fuera, sino de narrar desde dentro, con el polvo del territorio aún en los zapatos. Esta entrevista no fue solo un cierre, sino un umbral. Como lo expresó la entrevistada: “quizás ahora nos leas con otros ojos, quizás con otros latidos, porque esto es lo que creemos que es una entrevista a profundidad, y digo creemos porque seguimos creyéndolo” (MP, abril de 2025). Esta afirmación revela que el ejercicio investigativo no concluye con la escritura, sino que continúa en la memoria compartida y en la fragilidad hermosa de vivir la experiencia (Jara, 2018; Fals Borda, 1986).

En el entramado de voces que dan vida a esta investigación, se vuelve necesario nombrar la red no como una simple estructura de vinculación o articulación académica, sino como una forma de resistencia, de apuesta colectiva, de pedagogía del movimiento. La red, entendida desde esta mirada, se constituye en un espacio de construcción ética que interroga la práctica docente y los saberes legitimados, no para invalidarlos, sino para transformarlos desde la experiencia y la conversación compartida. Como se afirmó en la entrevista a profundidad, “esto no lo hacemos solo para pasar una materia o cumplir una rúbrica, sino porque creemos que un maestro que no se atreve a cuestionar su saber, [...] poco transforma” (FP, diciembre de 2024).

Esta afirmación da cuenta de una subjetividad política en ejercicio, que, como señala Butler (2001), se define en relación con su capacidad de agencia y de ruptura frente a los marcos normativos que intentan sujetarla.

En esa misma línea, el territorio y el cuerpo docente se revelan como escenarios de transformación. La mención a las experiencias en la Guajira, el reconocimiento de las formas de vida ancestral, y la necesidad de que el maestro “cambie algo dentro si quiere realmente estar ahí”, (FP, diciembre de 2024), apuntan a una comprensión situada del acto educativo. Aquí, Nussbaum (2012), resulta clave cuando advierte que la sensibilidad intercultural no puede ser un accesorio curricular, sino el núcleo de una educación orientada a la justicia.

Lo pedagógico, por tanto, no se restringe al aula o a la planificación técnica; se extiende a los márgenes, al error, a la falla técnica de una videollamada, al mensaje de WhatsApp que continúa la conversación. Porque investigar, como lo plantea Fals Borda (1991), también implica improvisar, seguir el hilo de lo cotidiano, acoger el desconcierto como parte del conocimiento.

En este sentido, el trabajo de campo se nutrió no solo de entrevistas estructuradas, sino de una constelación de encuentros en movimiento: caminatas, cafés, silencios, conexiones inestables, que dieron lugar a una forma de producción de sentido que desafía la linealidad académica. Se trató, más que de recopilar información, de “revivirse y reinventarse” (FP, diciembre de 2024), como se expresó en los últimos instantes de la conversación, justo cuando el tiempo parecía acabarse y la señal se desvanecía. Así, el relato da cuenta de un proceso de investigación-formación que se compromete con lo vital, con las emociones, con el deseo de comprender la educación no como una estructura cerrada, sino como un espacio abierto a la incertidumbre.

En este punto, es importante destacar que esta construcción investigativa no se limitó a una lectura técnica de los procesos de inclusión, sino que se alimentó de una crítica situada a los discursos oficiales. Como se expresó con contundencia: “El problema nunca ha sido la falta de leyes ni la escasez de discursos bien intencionados. Lo que sobra son normas que prometen inclusión [...] pero que pocas veces se traducen en acciones concretas” (FP, diciembre de 2024). Estas palabras remiten al análisis estructural de Torres Carrillo (2001), quien señala que las políticas educativas inclusivas, si no están acompañadas de voluntad política, dotación de recursos y transformación institucional, tienden a convertirse en retórica vacía.

En efecto, lo relatado por las voces participantes permite evidenciar una brecha entre el discurso y la práctica. Las escuelas sin rampas, sin materiales accesibles, sin condiciones para sostener una verdadera inclusión, son testimonio de una realidad que se resiste a los cambios. Pero más allá de lo físico, la resistencia más fuerte -como se expuso en la entrevista- es cultural: es “la costumbre enquistada de pensar que la educación es para algunos y no para todos” (MP, diciembre

de 2024). Esta afirmación interpela directamente a las formas hegemónicas de pensar la diferencia y pone en juego una visión emancipadora de la educación que se construye desde las preguntas, desde el disenso, desde la incomodidad pedagógica.

En consonancia con esta perspectiva crítica, la red se consolida como un dispositivo que no solo permite articular actores, sino que los convoca a pensar(se) como sujetos políticos de la educación. Se promueve así un espacio de discusión que no teme las tensiones, sino que las asume como necesarias. Porque, como se afirmó en el cierre de la entrevista, “eso es lo que hace la red: generar discusión, encender pensamiento, provocar preguntas” (MP, diciembre de 2024). Y en esa provocación reside, justamente, su potencia transformadora.

En el ejercicio de triangulación narrativa, los relatos compartidos por quienes integran y habitan la RED, constituyen no solo fuentes empíricas, sino también afirmaciones éticas, políticas y pedagógicas. La entrevista desarrollada en noviembre de 2024 con el profesor Jairo Arias, fue profundamente reflexiva, allí se construye una memoria que se resiste a la cronología fría de los hechos, y apuesta por una sistematización viva, comprometida, que no se limita a organizar experiencias, sino que las resignifica desde su raíz política y afectiva.

Tal como lo expone el docente, la Red no surge desde la institucionalidad, sino desde la acumulación de “rabias dignas”, desde el vacío estructural que empujó a los sujetos a convocarse, a leerse entre sí, a reconocerse como agentes de una transformación que no les fue concedida, sino que fue construida con esfuerzo, con tensiones, con afectos y con acciones situadas (JA, noviembre de 2024).

Desde este punto de vista, la Red se revela como una tecnología del encuentro (Deleuze y Guattari, 2010), un dispositivo que, lejos de buscar la unificación o la homogeneización del saber pedagógico, propicia la disidencia, el pensamiento crítico, el cuestionamiento de las jerarquías epistémicas y la articulación interterritorial de voces históricamente marginadas del debate educativo.

Esto se refleja también en la alusión a la sistematización como una forma de resistencia, un acto político que afirma la existencia de cuerpos, memorias y pedagogías no oficiales que, a pesar de los silenciamientos institucionales, “siguen latiendo” (JA, noviembre de 2024). Esta forma de narrar se articula con lo planteado por Jara (2018), quien entiende la sistematización como una herramienta para comprender la práctica desde la praxis, es decir, como una producción de conocimiento situada que se construye con otros y desde las experiencias vividas.

En este marco, la subjetividad no se entiende como un dato a controlar, sino como un eje fundante de las relaciones pedagógicas. Se trata de una subjetividad encarnada, atravesada por contextos, memorias, emociones, circunstancias materiales y tránsitos territoriales. Tal como se expone en el relato, la Red no se sostiene sobre la supuesta neutralidad del saber académico, sino sobre la potencia de una educación que se sabe incompleta, que se permite la pregunta, la contradicción y el movimiento. Esta apuesta epistemológica y metodológica, cuestiona la tradición positivista que aún permea ciertos discursos en torno a la educación especial, al afirmar que “sistematizar no es inventariar hechos ni ordenar cronologías, sino contar la historia desde las entrañas” (JA, noviembre de 2024).

Desde esta perspectiva, el análisis se entrelaza con los postulados filosóficos y pedagógicos que han problematizado la modernidad como régimen epistemológico dominante. Como se ha mencionado, el pensamiento de Heidegger advierte sobre la reducción de lo humano a categorías técnicas y funcionales, resultado del avance de un racionalismo instrumental que ignora las formas de existencia auténticas. En coherencia con esta crítica, la red se afirma como espacio de subjetividades insurgentes que se oponen a la lógica de la eficiencia, la medición y la estandarización, y que se permiten construir conocimiento desde el cuidado, la colectividad, la contingencia y el arraigo.

Así, la triangulación entre narrativas, memoria histórica y perspectiva crítica permite consolidar una lectura compleja de los procesos investigativos que ha vivido esta red. En lugar de concluir con una síntesis cerrada, este cierre se piensa como un umbral, como una invitación abierta a seguir escribiendo y pensando juntos, en colectivo, lo que aún no ha sido dicho. Como lo expresó uno de los entrevistados, “nadie da por terminado lo que sigue latiendo” (JA, noviembre de 2024), y quizás ese sea el verdadero sentido de una pedagogía comprometida con la transformación social: no clausurar la conversación, sino mantenerla viva, aún en los márgenes, aún entre fallas técnicas, aún entre cuerpos fragmentados que insisten en encontrarse.

#### ***4.3.5 Interpretación dialéctica-crítica del proceso***

Con base en el análisis anterior, se identifican las siguientes convergencias, relaciones, tensiones y contradicciones principales que han marcado los componentes del proceso de la red. Con este ejercicio de interpretación se articulan las particularidades y el conjunto, la parte y el todo, los aspectos similares y los diferentes; se interrelacionan los componentes personales con los

colectivos, y se observan las interacciones entre los participantes en la red desde sus intenciones. Ha sido un momento para reflexionar sobre el sentido de fondo de la REDNEEPI.

La decisión de una pregunta es el camino hacia el saber... sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas (...) el saber es, fundamentalmente dialéctico (...) la dialéctica como arte del preguntar sólo se manifiesta en que aquél que sabe preguntar es capaz de mantener en pie sus preguntas, esto es, su orientación abierta. El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación (Gadamer 1997, pp. 442-444).

En la interpretación dialéctica-crítica generamos un diálogo entre la experiencia y sus protagonistas, teniendo en cuenta el proceso recuperado de la REDNEEPI. Este proceso nos plantea nuevos interrogantes para devolverles a los participantes. Es de este intercambio y análisis que se generan los aprendizajes; ya no se trata solo de ver “qué se hizo” o “cómo se hizo”, “qué es lo más importante que se recoge de lo realizado”, “en qué sentido esta experiencia marcó profundamente y por qué”, “cuál es el cambio fundamental que este proceso ha generado”, etc. Es por ello que la principal herramienta en este momento es la formulación de preguntas y la construcción colectiva de respuestas.

De allí la importancia de que se tome como tema central la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas desde el saber y el hacer que acompañen el trabajo interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial para contribuir al desarrollo de políticas públicas que le aporten al desarrollo educativo y social desde un enfoque de derechos, teniendo en cuenta las propias necesidades del contexto. De igual forma, la apuesta por analizar la incidencia de la Red de educadores especiales y pedagogía infantil en la construcción del saber pedagógico que interviene en el crecimiento de sociedades más justas y democráticas.

En consecuencia, el movimiento estudiantil en la REDNEEPI, desde sus prácticas de participación investigativas en las diferentes modalidades de póster, apuestas didácticas y ponencias que se realizan en cada encuentro nacional, hace hincapié en las lecturas emergentes sobre la importancia de los niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad como temas relevantes para la inclusión social, ya que todos forman un entramado de posibilidades que permiten la plena participación de las personas con discapacidad en los diferentes contextos.

Por ende, el desarrollo educativo, el intercambio de saberes pedagógicos, epistemológicos, históricos, políticos, humanos y sociales son la base fundamental en la formulación y en la

construcción del marco teórico con las categorías de análisis que se relacionan desde una perspectiva vinculante, donde la diversidad de subjetividades llena los espacios educativos y sociales que simbolizan la acción del docente en diferentes contextos tanto en la práctica laboral como en la práctica pedagógica de los estudiantes de pregrado que se involucran en la acción colectiva del movimiento académico estudiantil.

Es por esto que la sistematización de experiencias se ubica en una perspectiva dialéctica, ya que la observación de la realidad no está separada de las prácticas que ha llevado a cabo la REDNEEPI en los 10 años de funcionamiento. Los integrantes de la Red, que participan en la sistematización, son observadores de sus propias prácticas y experiencias; además, las analizan para utilizar sus aprendizajes en la generación de nuevas formas de acción. Es una manera de problematizar críticamente a la red, a sus dinámicas, participaciones académicas y aportes a la formación de maestras, maestros y estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil, generando de esta forma nuevos sentidos y significados a través de un proceso colectivo.

La interpretación crítico-dialéctica de la experiencia, facilita comprender la realidad de la formación de los maestros y maestras de estas disciplinas, a través de una relación dinámica y reflexiva entre el saber, el saber ser y el saber hacer, teniendo en cuenta la transformación constante de la realidad educativa a través de la interacción de sus dimensiones. En este sentido, la reflexión tanto de la formación académica, profesional y política de los y las maestras, así como de los estudiantes permite comprender los siguientes aspectos.

1. En la formación universitaria la teoría y la práctica no son entidades separadas, sino que están en una relación constante de influencia mutua, pero sí requiere fortalecerlas en los contextos reales de actuación en la educación. Esto implica que los maestros, maestras y estudiantes de educación especial y pedagogía infantil deben no solo aprender conceptos teóricos sobre educación y sus políticas, sino también reflexionar sobre cómo estos conceptos se manifiestan en su práctica diaria. Al aplicar teorías en contextos reales, pueden observar su impacto en las personas con discapacidad con quienes trabajan o en la formación de los niños y niñas a temprana edad y, a su vez, ajustar su formación y comprensión teórica e investigativa en función de la realidad que viven en los espacios educativos en los que actúan.

2. Por otra parte, la formación académica, profesional y política de los maestros, maestras y estudiantes contribuye a la contextualización de la experiencia en un contexto social, histórico y cultural específico. A su vez, la formación política de los maestros, significa reconocer cómo las

condiciones sociales, políticas y económicas influyen en su práctica docente. Los educadores deben ser conscientes de cómo su contexto impacta en su forma de enseñar y en la manera en que abordan temas políticos y sociales en el aula.

3. La importancia de la reflexión crítica sobre la propia práctica. Para los maestros, las maestras y estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil, es importante analizar y cuestionar sus creencias, valores y enfoques pedagógicos en relación con la formación académica, profesional, investigativa y política. Este ejercicio reflexivo permite identificar áreas en las que se requieren cambios o mejoras y contribuye a que desarrollen una conciencia crítica sobre su rol en la educación y en la sociedad, fomentando una formación que sea pertinente y contextualizada, teniendo en cuenta la diversidad y el desarrollo humano de las personas con las que trabajan.

4. En concordancia con el punto anterior, se requiere tener una perspectiva reflexiva y crítica sobre la formación académica, investigativa y política como maestros, maestras y estudiantes para contribuir a cambios y transformaciones tanto en el saber, en el saber hacer como en el saber ser educadores en el ámbito de la discapacidad y la pedagogía infantil teniendo en cuenta que las realidades son dinámicas y cambiantes y que como sujetos sociales, políticos y educadores tienen el potencial para transformarlas. Esto sugiere que los maestros y las maestras no son simplemente transmisores de conocimiento, sino que, como sujetos políticos, son agentes de cambio que pueden influir en la conciencia crítica de la comunidad educativa y en la realidad social en la que trabajan. A través de su práctica educativa y de la investigación, los maestros, maestras y estudiantes pueden contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de cuestionar y transformar las estructuras de poder existentes.

5. Asimismo, la formación de los maestros, las maestras y los estudiantes, aunada a su participación en redes académicas como la REDNEEPI en eventos académicos y en procesos de investigación, contribuye al diálogo, la interacción y a compartir experiencias entre los educadores, los estudiantes y la comunidad. Estos intercambios, diálogos de saberes y de prácticas amplían la formación política de los maestros, las maestras y los estudiantes de educación especial y de pedagogía infantil. A su vez, estos diálogos permiten un aprendizaje colectivo de información y en la construcción conjunta de conocimiento a través de la investigación, y en la reflexión sobre la acción pedagógica que llevan a cabo.

6. Un aspecto central de la perspectiva dialéctica es el reconocimiento de las contradicciones inherentes a la realidad educativa y en los contextos sociales. En la formación académica,

profesional y política de los maestros, maestras y estudiantes esto implica entender que existen tensiones y conflictos dentro del sistema educativo y en la sociedad en general, y que, como sujetos políticos, estos actores pueden identificar y analizar estas contradicciones, lo que les permitirá abordar problemáticas complejas y desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a las dinámicas sociales y territoriales en las que se desenvuelven.

En síntesis, la interpretación crítico-dialéctica de la experiencia en la formación académica, investigativa, profesional y política de los maestros, las maestras y estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil, se basa en una comprensión dinámica y contextualizada de la práctica educativa como una acción pedagógica, social y política que se configura en el saber, el saber hacer y el saber ser. La reflexión crítica, el diálogo y el reconocimiento de las contradicciones sociales, políticas y de la educación misma, facilitan que los maestros, maestras y estudiantes comprendan su contexto académico y profesional para actuar en él de manera transformadora.

Asimismo, al integrar teoría y práctica, los actores pueden contribuir a la construcción de una educación que sea consciente, crítica y comprometida con el desarrollo humano de las personas con discapacidad y de los niños y niñas desde sus primeros años de vida.

## **Capítulo 5. Conclusiones: Los puntos de llegada. Los aprendizajes derivados de la sistematización de la experiencia**

La sistematización de experiencias como una estrategia epistemológica y metodológica de investigación y práctica nos ha permitido recuperar saberes y conocimientos de los maestros, maestras y estudiantes participantes en la REDNEEPI, y también reflexionar sobre nuevas alternativas de acción para dar continuidad a la red. En ese sentido, la sistematización de experiencias tiene la potencialidad de producir aprendizajes desde un diálogo horizontal con voluntad de transformación social (De Sousa Santos, 2009).

Aprovechar la relación entre la formación académica, investigativa, profesional y política de los maestros, las maestras y estudiantes de educación especial y pedagogía infantil en la sistematización de experiencias de la REDNEEPI es muy benéfico para enriquecer el proceso formativo en las universidades que participan en la red, fomentar la reflexión crítica y promover la transformación social en estos dos campos de la educación. De esta sistematización de la experiencia de la red se derivan los siguientes aprendizajes.

La recopilación de experiencias diversas de maestros, maestras y estudiantes participantes en la red a través de la participación en eventos académicos y de investigación va más allá del seguimiento de las disposiciones ministeriales y de organismos internacionales como la OCDE, para comprender que la educación es una práctica social y política en la que se pone en evidencia el saber, saber hacer y saber ser de los maestros, las maestras y los estudiantes en formación en el campo de la educación especial y de la pedagogía infantil. Es decir, que al sistematizar la experiencia de la REDNEEPI, se pueden identificar patrones y lecciones aprendidas que reflejen la intersección entre educación universitaria, la sociedad y la política para formar maestros y maestras con sentido reflexivo y crítico.

Otro aprendizaje derivado de esta sistematización tiene que ver con la importancia de contar con currículos universitarios actualizados y contextualizados en relación con las sociedades cambiantes, el desarrollo humano de las personas con discapacidad y de los niños y niñas, y la pertinencia de la educación, sobre todo en los territorios rurales o más lejanos del país. Esto es parte del compromiso ético-político del saber ser maestro o maestra.

A partir de las experiencias recopiladas, se pueden identificar componentes curriculares que abordan problemáticas sociales y políticas relevantes, como la calidad de la educación especial

y la pedagogía infantil en el país. Esto permite que el currículo universitario sea académico y que también esté alineado con los desafíos y necesidades de las comunidades.

Por otra parte, al sistematizar las experiencias de la REDNEEPI, se pueden seguir fortaleciendo comunidades investigativas y de práctica en las que los maestros, maestras y estudiantes colaboren y se apoyen mutuamente en la investigación, en la producción de conocimiento, en las prácticas pedagógicas y en los aportes para una educación con pertinencia social que aporte al desarrollo humano de las personas con discapacidad y de los niños y niñas en sus primeros años.

La formación política de los maestros, maestras y estudiantes puede ser un hilo conductor en redes académicas como la REDNEEPI, permitiendo que compartan experiencias, estrategias y prácticas pedagógicas exitosas, así como temas y problemas de investigación de interés común. Estas redes de apoyo social y académico pueden facilitar el intercambio de recursos y la implementación de enfoques pedagógicos innovadores.

Un aspecto relevante es que la sistematización de la experiencia de la REDNEEPI incluye la voz y la participación de los estudiantes, maestros y maestras en el proceso de reflexión sobre el impacto de sus prácticas pedagógicas e investigativas. Estas reflexiones han ayudado a identificar la necesidad de fortalecer la formación investigativa y de desarrollar estrategias que fortalezcan la formación crítica y la participación activa de los maestros, maestras y estudiantes en la formación universitaria y en su formación política para contribuir a una educación situada en contexto, un aspecto importante a tener en cuenta en la política educativa en la educación especial y la pedagogía infantil.

En relación al docente como sujeto político, parte del concepto como un agente social y de cambio, refiriéndose a aquellos individuos o grupos sociales que tienen la capacidad de participar en la toma de decisiones políticas y de ejercer un cierto grado de influencia en la configuración de las estructuras políticas de una sociedad más justa y equitativa. Aquí es crucial la formación del docente en la mirada que construye a lo largo de su experiencia sobre los aspectos pedagógicos, filosóficos, educativos, sociales y humanos.

En comparación al sujeto político no es algo dado de antemano, sino que se construye y se transforma a lo largo del tiempo, en función de las condiciones sociales, económicas y culturales de cada sociedad. En este sentido, podemos identificar diferentes tipos de sujetos políticos, según el contexto histórico y social en el que se desenvuelven.

Uno de los tipos de sujetos políticos más comunes es el ciudadano, entendido como aquel individuo que tiene derecho a participar en la toma de decisiones políticas y a ser parte activa en la vida política de su comunidad. Sin embargo, no todas las sociedades permiten una participación ciudadana plena, y en muchas ocasiones las decisiones políticas son tomadas por élites o grupos de poder que actúan en beneficio propio.

Otro tipo de sujeto político son los movimientos sociales, que son grupos organizados que buscan transformar la realidad política y social en la que se desenvuelven. Estos movimientos pueden ser de diferentes tipos, como sindicatos, grupos feministas, grupos ecologistas, entre otros, y tienen como objetivo lograr cambios en la sociedad a través de la movilización ciudadana y la presión política.

En conclusión, el sujeto político es un concepto fundamental en el análisis de la vida política de una sociedad. La construcción de un sujeto político implica la capacidad de participar en la toma de decisiones y de influir en la configuración de las estructuras políticas de una sociedad. Es necesario que existan espacios de diálogo y participación ciudadana que permitan la expresión y el debate de las diferentes perspectivas y visiones políticas.

Por lo tanto, es preciso mencionar la participación colectiva que se ha venido desarrollando en la REDNEEPI, teniendo presente que desde el movimiento estudiantil se reconocen los diferentes saberes pedagógicos y apuestas que aportan a la educación, la inclusión, la interculturalidad, la experiencia como saber propio entre otros aspectos que caracterizan las relaciones proxémicas entre los actores que han formado parte de la Red desde la temporalidad que la misma posee dentro de sus dinámicas actuales

De igual forma, el desarrollo social no solo se enmarca en las relaciones económicas, políticas o culturales, sino que también es necesario que, en el campo educativo desde la perspectiva formal o no formal, sí es necesario estructurar nuevas posibilidades a través de la creación de redes alternativas a las ya existentes que faciliten el alcance de acciones colectivas desde intereses grupales en el rol profesional e investigativo. Por lo cual, es preciso formalizar acciones investigativas en el campo de la educación especial y pedagogía infantil desde una mirada descolonizadora que permita la reformulación del conocimiento pedagógico frente a la discapacidad y las infancias desde el desarrollo de metodologías en la implementación de políticas públicas que contribuyan al desarrollo humano, social y educativo.

Por ende, la subjetividad es un elemento central de nuestra identidad personal y social, pero también puede ser objeto de conflicto y desigualdad. La inclusión social es una herramienta fundamental para promover la valoración y el respeto de la diversidad de subjetividades que existen en nuestra sociedad y para construir una sociedad más justa y equitativa para todas las personas.

La discapacidad es un tema que ha sido objeto de atención por parte de los gobiernos en todo el mundo en las últimas décadas. A medida que la sociedad se ha vuelto más consciente de las necesidades y los derechos de las personas con discapacidad, los gobiernos han respondido mediante la implementación de políticas públicas que buscan garantizar una igualdad de oportunidades para estas personas y fomentar su inclusión en la sociedad.

Una política pública eficaz para abordar la discapacidad debe ser integral y multidimensional, y debe tener en cuenta las necesidades específicas de cada individuo con discapacidad. Esto significa que la política debe abarcar una amplia gama de áreas, desde la educación y el empleo hasta el acceso a servicios de salud y transporte.

En resumen, una política pública efectiva para la discapacidad debe ser integral y multidimensional, y debe abordar las necesidades específicas de cada individuo con discapacidad. Esto requiere la colaboración entre el gobierno, las organizaciones de la sociedad civil y las personas con discapacidad para garantizar que se aborden adecuadamente las necesidades y desafíos únicos que enfrentan las personas con discapacidad.

Desde un enfoque de justicia social, las políticas públicas de discapacidad deben tener como objetivo principal garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso a los derechos y la inclusión social de las personas con discapacidad.

Esto implica la promoción de disposiciones que aseguren la accesibilidad universal en todos los alrededores, desde el transporte y las infraestructuras hasta el ámbito laboral y educativo. También implica la eliminación de barreras que impiden el pleno ejercicio de los derechos y la participación plena en la vida social, económica y cultural de las personas con discapacidad.

Además, las políticas públicas de discapacidad deben promover la participación y el empoderamiento de las personas con discapacidad en la toma de decisiones que les afectan directamente, garantizando su inclusión en los procesos de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas.

Es importante abordar también la discriminación y el estigma asociado a la discapacidad, fomentar la educación y la sensibilización en la sociedad sobre las capacidades y derechos de las personas con discapacidad.

Por último, es esencial garantizar la protección y el respeto de los derechos humanos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a una vida digna, el derecho a la no discriminación, el derecho a la igualdad ante la ley y el derecho a la participación plena y efectiva en la sociedad.

La discapacidad es un concepto que ha sido objeto de múltiples debates y discusiones en el ámbito de la sociedad y la cultura. Desde una perspectiva médica, se ha definido como una condición que limita la capacidad de una persona para realizar actividades cotidianas. Sin embargo, esta definición es reduccionista, ya que la discapacidad no solo afecta la funcionalidad de la persona, sino también su subjetividad y su identidad.

Una propuesta para abordar la discapacidad de manera efectiva podría incluir los siguientes puntos:

**Acceso a la educación:** Garantizar que todas las personas con discapacidad tengan acceso a una educación de calidad, a través de la creación de planes de estudio inclusivos, capacitación para las maestras y los maestros y la provisión de recursos y apoyos para los estudiantes con discapacidad.

**Empleo:** Asegurar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en el mercado laboral, a través de incentivos para empleadores, la eliminación de barreras en el lugar de trabajo y la capacitación en habilidades laborales para las personas con discapacidad.

**Acceso a servicios de salud:** Asegurar que todas las personas con discapacidad tengan acceso a servicios de atención médica de calidad, a través de la provisión de atención médica especializada y la eliminación de barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a estos servicios.

**Transporte:** Garantizar que todas las personas con discapacidad tengan acceso a medios de transporte seguros y accesibles, a través de la provisión de servicios de transporte adaptados y la eliminación de barreras físicas en la infraestructura de transporte.

**Participación en la sociedad:** Fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, a través de la promoción de la accesibilidad en el entorno físico, la cultura y la tecnología.

**Empoderamiento:** Promover el empoderamiento de las personas con discapacidad a través de la capacitación en habilidades sociales, la promoción de la autoestima y el respeto por los derechos de las personas con discapacidad.

**Sensibilización:** Fomentar la sensibilización y la comprensión de la discapacidad en la sociedad, a través de campañas de concienciación y la promoción de la inclusión en la cultura y los medios de comunicación.

En conclusión, una propuesta efectiva para abordar la discapacidad debe ser integral, multidimensional y centrada en las necesidades específicas de cada persona con discapacidad. Requiere una colaboración entre el gobierno, las organizaciones de la sociedad civil y las personas con discapacidad para garantizar una inclusión efectiva y una igualdad de oportunidades para todas las personas.

Sería importante en próximos trabajos de la red abordar el tema de la tecnología en la formación de los estudiantes, maestros y maestras de educación especial y pedagogía infantil, y en el fortalecimiento de la red. En el contexto universitario actual, el uso de plataformas digitales para la sistematización de experiencias permite una mayor conectividad entre diferentes actores, facilitando la recopilación y el intercambio de información. Esto potencia la creación de redes de aprendizaje que trascienden las barreras físicas y temporales, permitiendo la colaboración en tiempo real.

Finalmente, para fortalecer el proceso de intercambio de saberes donde se evidencian los principios pedagógicos de la Red (saber en investigación, saber en pedagogía y saber en formación política de maestros, maestras y estudiantes participantes), se crea un fanzine que se difunde en la REDNEEPI y se construye el presente documento de sistematización que contribuye a visibilizar la experiencia.

## Referencias

- Alves, F., y Contreras Natera, M. A. (2008). *La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora*. Biblioteca Electrónica CEP-ALFORJA. [http://www.cepalforja.org/sistem/sistem\\_old/ponencia\\_alves\\_contreras.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/ponencia_alves_contreras.pdf)
- Alzate, M., y García, L. H. (2016). Revisión del estado de la cuestión sobre las comprensiones del desarrollo humano y el desarrollo social. *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(1), 62-79. <https://doi.org/10.11600/ale.v8i1.305>
- Ardila, A., y Velásquez, L. G. (2019). Abrazando el cambio: Una reflexión sobre la reinención de los docentes universitarios en la actualidad. *Revista Arista-Crítica*, 4, 19-29. [https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/arista\\_critica/article/view/11267](https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/arista_critica/article/view/11267)
- Ardila, A. M. (12 de julio 2023). Colombia: con capucha o sin capucha, estudiantes a la lucha. *Acción no violenta en las Américas*. <https://flacso.edu.ec/accionnoviolenta/colombia-con-capucha-o-sin-capucha-estudiantes-a-la-lucha/>
- ASCUN. (2021). Manifiesto: La Educación Especial en Colombia. *Serie La Educación Especial en Colombia* (1 de 3). <https://ascun.org.co/pdfviewer/manifiesto-la-educacion-especial-en-colombia/>
- Barbosa, J. Barbosa, J. C. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es)
- Bárcena, F., y Melich, J. C. (2001). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Borrero-Cabal, S. J. (2008). *Historia universitaria: La universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa* (T. I). Pontificia Universidad Javeriana.
- Butler, J. (2001). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*: Paidós.
- Calveiro, P. (2006). *Los usos políticos de la memoria*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11965>
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensado: Las encrucijadas del laberinto VI*. Fondo de Cultura Económica.

- Castro, M. (2018). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 81-98.  
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/17518>
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Cendales, L. y Torres, A. (2007/2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41-50. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7632>
- Cifuentes-Patiño, M. R. (2019). Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: sustentos, orientaciones, desafíos. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (28), 371-379. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.8079>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Dreyfus, H. L. (2002). Introducción sustantiva de Heidegger. En H. L. Dreyfus. *Ser-en- El-Mundo. Comentario a la División I de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. (2ª edición). (pp. 21-34). Editorial Cuatro Vientos
- Departamento Nacional de Planeación. (09 de mayo de 2024). *Educación preescolar, básica y media*. Dirección de Desarrollo Social. [https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/\\_subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/direccion-desarrollo-social/Paginas/educacion-preescolar-basica-y-media.aspx](https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/_subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/direccion-desarrollo-social/Paginas/educacion-preescolar-basica-y-media.aspx)
- Deleuze, G y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (Vázquez, J., y Larraceleta, U, Trad.). Pre-Textos.  
[http://kaleidoscopio.com.ar/fs\\_files/user\\_img/textos\\_estetica%20recepcion/Deleuze\\_Guattari\\_Mil%20mesetas.pdf](http://kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/textos_estetica%20recepcion/Deleuze_Guattari_Mil%20mesetas.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2006). *La universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Casa de las Américas.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: Desafíos actuales*. CLACSO/Waldhuter Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad

- [https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19559/%2Fsystem%2Fpdf%2F3189%2FRefundacion del estado en America Latina.pdf](https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19559/%2Fsystem%2Fpdf%2F3189%2FRefundacion%20del%20estado%20en%20America%20Latina.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Dejusticia. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/derechos-humanos-democracia-y-desarrollo-953662/>
- Deneault, A. (2019). *Mediocracia: Cuando los mediocres toman el poder*. Turner el Cuarto de las Maravillas. <https://www.turnerlibros.com/wp-content/uploads/2021/03/Mediocracia-N208.pdf>
- Derrida, J. (2010). *La universidad sin condición*. Editorial Trotta. <https://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M3S1-DerridaJacques.pdf>
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Itmos.
- Dubet, F. (1994). *Sociología de la experiencia*. UCEM Editorial Complutense. <https://logicacritica.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/dubet-francois-sociologia-de-la-experiencia.pdf>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 19–29. [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2\\_1\\_002](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2_1_002)
- El Observatorio de la Universidad en Colombia. (2024). *Información y análisis del sistema de educación superior en Colombia*. Universidad.edu.co. <https://www.universidad.edu.co/>
- Escobar, G. M., y Morillo, O. S. (2020). *Implicaciones en la primera infancia de una educación basada en competencias impuesta por la pedagogía contemporánea* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/items/fd592c09-692e-46ff-95e1-491e886fed8a>
- Expósito D. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16.

- [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212017000200003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003&lng=es&tlng=es)
- Fals Borda, O. (1985). La investigación-acción participativa en el desarrollo rural. En Antología Orlando Fals Borda (pp. 25 - 81). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1991). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre. Ediciones de la Banda Oriental.
- Fraser, N. (2008). *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Ediciones Morata. [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser\\_justicia%20social.pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método I*. Editorial Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método II*. Editorial Sígueme.
- García, Á. (2024). La universidad sin condición: Lenguaje, educación y violencia. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 3090. <https://latam.redilat.org/>
- Gauna, A. E. (2029). La hospitalidad educativa entre muros y puentes. El arte de tejer encuentros. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (10), 116–130. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Gelvis, O. y Useche, M. (2009). Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire. *Telos*, (11), 2. 182-193. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99312517004.pdf>
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber: Reflexiones freirianas en torno a la práctica de la sistematización. *La Piragua*, (23), 39–49. <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-23.pdf>

- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, (28), 03-08. <https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/03/decisio28-saber1.pdf>
- Gómez, L. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (95), 129–139. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419009/html/>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71920>
- Goldar, M. R., y Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la sistematización de experiencias en el trabajo social y la extensión crítica. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (31), 49–69. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10648>
- Gorjon, M. (2018). *Os ventos do norte não movem moinhos: arte contemporânea e feminismos descoloniais/decoloniais*. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras [Dissertação de Mestrado inédita]. [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157346/gorjon\\_mg\\_me\\_assis\\_int.pdf](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157346/gorjon_mg_me_assis_int.pdf)
- Gramsci, A. (1967). *La formación de intelectuales*. Grijalbo. [https://proletarios.org/books/Gramsci-La\\_formation\\_de\\_los\\_intelectuales.pdf](https://proletarios.org/books/Gramsci-La_formation_de_los_intelectuales.pdf)
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pre-Textos
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65-72. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Guzmán, M. L. (2022). Gadamer y la experiencia hermenéutica. Un giro de actualidad filosófica. En L. Guzmán (Ed.), *Variaciones hermenéuticas: Ensayos y miradas desde enfoques filosóficos de la interpretación*. TesePress. <https://www.teseopress.com/variacioneshermeneuticas/chapter/gadamer-y-la-experiencia-hermeneutica/>
- Heidegger, M. (1927). *Introducción a El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>

- Herrera, O. J. C., Ochoa, L. E. D., Tello, Z. F., & Romero, P. E. E. (2023). Desafíos y competencias de las maestras y los maestros en el abordaje de la educación inclusiva en Colombia. *Pensamiento Americano*, 17(34), 1–20. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.679>
- Hooks, b. (2004). Feminismo desde las fronteras. En A. Brah, C. Sandoval, G. Anzaldúa & b. Hooks (Comps.), *Otras inapropiables* (pp. 33–50). Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizaci%0cc%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Mardones, R. (2014). *Sistematización de una experiencia de investigación-acción-participativa (IAP) para el fortalecimiento de la participación comunitaria de jóvenes en el Chaitén post-erupción volcánica a través de la radio local*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115735>
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10 (33), 243-250. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>
- Manrique, A. P., Giraldo, L. M. y Cubillos, M. M. (2022). *Formación inicial docente: pertinencia y calidad desde la perspectiva de docentes en ejercicio*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18376>
- Matus, C. (2021). *Teoría del juego social*. EdUNLa
- MEN. (2015). *Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE, 2016-2026)*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)
- Mejía, M. R. (2018). *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/encuentro/SISTEMATIZACION.pdf>
- Mendoza, N. C., y Rodríguez, S. P. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía Y Saberes*, (27), 77.85.

- <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys77.85>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.*
- <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Misas Hernández, J., López Rodríguez del Rey, M. M., & Fuentes Suárez, I. (2021). El liderazgo estudiantil universitario ante los retos de la inclusión social. Sistematización de experiencias. *Revista Conrado*, 17(83), 128–135.
- <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2067>
- Monsalves, S., Díaz, M., y Duarte, K. (2021). La sistematización de experiencias como estrategia para la producción de conocimiento y la acción política. En Departamento Ecuménico de Investigaciones-DEI. *Transformar sistematizando. Producción de conocimientos y luchas emancipatorias.* Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- [https://drive.google.com/file/d/1i3urqggv6Yg\\_jSYfbyM-0-I3C5zdRj6o/view](https://drive.google.com/file/d/1i3urqggv6Yg_jSYfbyM-0-I3C5zdRj6o/view)
- Muñoz, P. E., y Cubo, D. S. (2019). Competencia digital, formación y actitud del profesorado de Educación Especial hacia las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 209–241.
- <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71920>
- Mogollón, J. D. (2022). *Movimiento estudiantil en Colombia. Un balance de la producción académica 2000-2020.* Universidad Pedagógica Nacional.
- <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18384>
- Moya Arvilla, E. R., y Moncaleano Duarte, J. (2019). *Tendencias de los encuentros de estudiantes de la Red Nacional de Educación Especial.* Universidad del Atlántico. Facultad de Educación. Programa de Licenciatura en Educación Especial.
- <https://www.calameo.com/read/000740660a4f959691905>
- Najmanovich, D. y Dabas, E. (1995). *Redes. El lenguaje de los vínculos.* Editorial Paidós.
- <https://es.scribd.com/document/538904923/El-Lenguaje-de-Los-Vinculos>
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber.* Noveduc / Perfiles. <https://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2019/12/Clase-2-Complejidades-del-Saber.pdf>

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Editorial Paidós  
<http://ciberinnova.edu.co/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/teorias-contemporaneas-trabajo-social/lecturas/Crear%20capacidades.pdf>
- REDNEEPI (2021). *Una mirada a la educación inclusiva, sus políticas y respuesta a la contingencia dada por el Covid-19*. Universidad de Pamplona.  
[https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home\\_163/recursos/general/29092021/eneepi\\_2021.pdf](https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_163/recursos/general/29092021/eneepi_2021.pdf)
- Ribeiro, D. (2017). *¿O que é lugar de fala?* Letramento. <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Editorial Paidós.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, (14), 41. 11-22.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Editorial Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10111>
- Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *FOLIOS Segunda Época*, (46), 3-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00003.pdf>
- UNESCO. (2024). *La atención y educación de la primera infancia*.  
<https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>
- UNICEF. (2023). *Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Educación de la primera infancia para todas y todos*.  
[https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28\\_08\\_23\\_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf](https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf)
- Vaillant, D. (2019). Formación docente para la justicia social en América Latina. En: *Políticas públicas para la equidad social, II*. 83-92. Universidad de Santiago de Chile & Universidad de Barcelona.  
[https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2019/209944/polpubequ\\_a2019v2iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2019/209944/polpubequ_a2019v2iSPA.pdf)

- Valderrama Alarcón, C. A., Cedeño Pérez, M. C., & Ramírez, J. E. (2016). La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca. *Nodos Y Nudos*, 4(40), 7-14. <https://doi.org/10.17227/01224328.5240>
- Velázquez, J., y Molina, M. (2007). *Organización comunitaria y promoción social*. UNLA-MDS.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Informe de la Comisión Gulbenkian sobre la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI Editores. <https://perspectivasrcs.unr.edu.ar/index.php/PRCS/article/view/529/309>
- Wallerstein, I. (2004). Retos para la universidad en el siglo XX. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 163–177. [https://www.researchgate.net/publication/332196791\\_Retos\\_para\\_la\\_universidad\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/332196791_Retos_para_la_universidad_en_el_siglo_XXI)
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Zibechi, R. (2006). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. OSAL, *Observatorio Social de América Latina*, VII (21), 200-230. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110411090916/10Zibechi.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Guion de la entrevista a profundidad*

#### **Sistematización de la Experiencia de la REDNEEPI: Entrevista a Profundidad**

##### **Introducción**

**El entrevistador da la bienvenida al entrevistado y presenta el objetivo de la entrevista: Sistematizar la experiencia de la REDNEEPI en sus diez años de trayectoria, con el fin de seguir fortaleciendo la formación política de estudiantes, maestros en Educación Especial y Pedagogía Infantil, como sujetos de saber pedagógico, sujetos políticos e intelectuales de la educación, desde el saber, saber ser y el saber hacer como dimensiones fundamentales de la sociedad.**

La formación de redes colaborativas en el contexto educativo colombiano ha sido una estrategia clave para el fortalecimiento del diálogo y el intercambio de saberes entre estudiantes, maestros y maestras en el campo de la educación especial y la pedagogía infantil. En este marco, la Red de Educadores Especiales y de Pedagogía Infantil (REDNEEPI) surge como una iniciativa del movimiento académico estudiantil con el propósito de consolidar un espacio de reflexión, construcción colectiva y fortalecimiento de la práctica pedagógica a partir del trabajo en comunidad.

Esta entrevista busca profundizar en la experiencia de conformación y desarrollo de la REDNEEPI, explorando sus objetivos, principios y aportes al ámbito educativo. A través de una mirada crítica y analítica, se abordan aspectos fundamentales como la sistematización de experiencias, la transformación de las prácticas pedagógicas en distintos territorios de Colombia, el impacto de los cambios sociales y políticos en la educación y los retos que enfrentan los educadores en la actualidad.

---

##### **Guion para Entrevista a Profundidad**

##### **Origen y Fundamentos de la Red**

1. Desde su experiencia en la propuesta que surge desde el movimiento académico estudiantil para la construcción de red y el diálogo entre estudiantes, maestros y maestras en educación especial y pedagogía infantil, ¿cómo surgió la idea de conformar la Red de Educadores Especiales y de Pedagogía Infantil?
2. En el aporte de sistematizar la experiencia de la red, ¿cuáles son los principales objetivos y principios que guían el trabajo colaborativo dentro de la red?

##### **Impacto en la Formación y la Práctica Pedagógica**

3. En relación con la práctica pedagógica y la formación política de estudiantes, maestras y maestros en educación especial y pedagogía infantil, ¿de qué manera las universidades participantes se han beneficiado de los intercambios de saberes y experiencias dentro de la red?
4. Desde una perspectiva teórico-práctica, ¿qué rol ha jugado la investigación en la construcción de prácticas pedagógicas y educativas dentro del desarrollo en red en educación especial y pedagogía infantil?

**Inclusión y Atención Educativa**

5. Entendiendo la subjetividad como un proceso ético-político que se transforma en un espacio-tiempo determinado, ¿cómo se reflexiona sobre las necesidades y demandas en la atención de niñas, niños y jóvenes en procesos de educación inclusiva?
6. Posicionándonos desde el movimiento académico estudiantil en la REDNEEPI, ¿cuáles experiencias pedagógicas han demostrado ser más efectivas para enfrentar los retos derivados de las tensiones sociales y educativas en Colombia?

**Participación y Toma de Decisiones**

7. Desde su experiencia, ¿cómo promueve la red la participación de las comunidades educativas desde la formación superior de estudiantes, maestras y maestros en la toma de decisiones y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas?
8. Desde las realidades propias de los contextos en el campo educativo y pedagógico, ¿qué papel juegan los niños, niñas y personas con discapacidad en los procesos investigativos dentro de los proyectos que han participado en la red?

**Articulación y Perspectivas de Futuro**

9. Desde el trabajo en red, ¿cómo se desarrollan diálogos intersectoriales e interinstitucionales fundamentales para enfrentar los problemas actuales en la educación infantil y especial?
10. Desde el marco del accionar pedagógico, ¿cómo comprende el impacto de las transformaciones políticas y culturales recientes en la formación de educadores en pedagogía infantil y educación especial?

---

**Cierre**

El entrevistador agradece al entrevistado por su tiempo y sus respuestas, resaltando la importancia de estos aportes para el fortalecimiento del trabajo en red y la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas y transformadoras.

Este análisis examina el papel de la investigación en la generación de conocimientos dentro de la red, la formación política de estudiantes, maestras y maestro como agentes de cambio y transformación social, así como la manera en que las universidades participantes se han beneficiado del intercambio de experiencias. Además, se indaga sobre las estrategias pedagógicas más efectivas para abordar problemáticas relacionadas con la inclusión educativa y las dinámicas sociales regionales en Colombia.