

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD
ABIERTA Y A DISTANCIA -VUAD-
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SABERES CONSTRUIDOS POR LAS VOCES DE MUJERES SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Una mirada desde las Epistemologías del Sur

Parra Gómez Mary Luz

Bogotá D.C.

2 de diciembre del 2021.

SABERES CONSTRUIDOS POR LAS VOCES DE MUJERES SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Una Mirada desde las Epistemologías del Sur

Parra Gómez Mary Luz

Directora

Claudia Vélez de la Calle, PhD

Documento para optar al

Título de Doctor en Educación

Dedicatoria

A luna mi gata quien en las noches de desvelo y construcción me acompaño fielmente, por compartir esos desvelos, y angustias que a veces suelen ser complejas tramitar con los humanos.

A mi mamá y sobrino quienes siempre me acompañan en los sueños y metas que emprendo.

A las voces de las mujeres, que permitieron hacer real este sueño de despensar la educación especial, para pensar otras posibles rutas y caminos para construir, otros posibles caminos.

Agradecimientos

A las mujeres que desde sus voces participaron en esta investigación, permitiéndome encontrar otras realidades de existencia de la educación especial.

Al Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, por los aprendizajes y retos transitados durante estos años.

A la Doctora Claudia Vélez de la Calle, por se mi guía en los momentos que la luz se apagaba, por ser un fuerte de conocimiento, sabiduría y humanidad. Agradezco la infinita confianza que siempre deposito en mi.

Resumen

El propósito de esta investigación es comprender desde las epistemologías del sur, la construcción de campo del conocimiento de la educación especial como proceso de decolonización que reconociera los saberes contruidos por las voces de mujeres educadoras especiales. En esta línea, se requirió un acercamiento para reconocer las formas en las que se constituye la construcción de saberes contextualizados y situados, que permitiera una justicia cognitiva para la consolidación de campo del conocimiento de la educación especial, acercándose a las comprensiones asumidas por las educadoras especiales desde un error epistémico que está basado desde una perspectiva de la pedagogía de la modernidad.

La investigación se ubicó desde el paradigma investigativo cualitativo; este permitió reconocer las voces, saberes, experiencias, vivencias y reflexiones de mujeres que transitan la educación especial. Fueron utilizadas dos tipos de fuentes: entrevistas a profundidad en la que participaron tres maestras formadoras de educadoras especiales; y la segunda, entrevista narrativa en la que participaron tres educadoras especiales que laboran en diferentes contextos. Las entrevistas fueron videogradas a través de la plataforma de google-meet (institucional); posteriormente, se transcribieron y se realizó el proceso de vaciado a través de una matriz de análisis inicial. Las participantes firmaron el respectivo consentimiento informado.

Los análisis de la investigación se orientaron desde la hermenéutica pluritópica, la cual posee dos niveles de comprensión: (1) comprensión hermenéutica, y (2) comprensión teórica. Es así como, los análisis y resultados emergentes, en articulación con los propósitos se presentan en tres momentos: el primero se refiere a los recorridos históricos de la educación especial: memoria y rostros de mujeres; el segundo Mirada de-colonial: saberes y tensiones; por último, saberes contruidos: educación especial, inclusión, sujetos con discapacidad y didáctica.

Las conclusiones, basadas en los análisis de la hermenéutica pluritópica, le dan sentido a las comprensiones decoloniales, aportan a la comprensión de la educación especial desde los saberes de mujeres con recorridos históricos, sociales, culturales que marcaron sus saberes y experiencias y desencadenaron cambios epistémicos y se enuncian desde la ecología de saberes para reflexionar y comprender las rupturas propias que ha tenido la educación especial. En concordancia, se contribuye a la construcción de campo del conocimiento en el que se encuentren lugares propios de enunciación, esperando expandir los saberes otros.

Palabras clave: *saberes, decolonial, epistemologías del sur, educación especial, discapacidad, sujetos.*

Abstract

The purpose of this research was to understand from the epistemologies of the south, the construction of the field of knowledge of special education as a decolonization process that recognized the knowledge constructed by the female voices of special educators. In this line, an approach was required to recognize the ways in which the construction of contextualized and situated knowledge is constituted, which would allow cognitive justice for the consolidation of the field of knowledge of special education, approaching the understandings assumed by educators special from an epistemic error that is based on a perspective of the pedagogy of modernity.

The research was located from the paradigm of qualitative research, this allowed us to recognize the voices, knowledge, experiences, and reflections of women who go through special education. Two types of in-depth interview sources were used: (3) teachers who train special educators participated; and the second narrative interview: (3) special educators who work in different contexts participated. The interviews were videotaped through the google-meet (institutional) platform, later they were transcribed, and the emptying process was carried out through an initial analysis matrix. The participants signed the respective informed consent.

The research analyzes were oriented from pluritopic hermeneutics, which has two levels of understanding: (1) hermeneutical understanding, and (2) theoretical understanding. Thus, the analysis and emerging results in articulation with the purposes are presented in three moments: the first refers to the historical journeys of special education: memory and women's faces; the second De-colonial look: knowledge and tensions; finally, constructed knowledge: special education, inclusion, subjects with disabilities and teaching.

The conclusions, based on the analysis of pluritopic hermeneutics, give meaning to decolonial understandings, contribute to the understanding of special education from the knowledge of women with historical, social, and cultural paths that marked their knowledge and experiences and triggered

epistemic changes and they are enunciated. from the ecology of knowledge to reflect and understand the own ruptures that special education has had. Consequently, it contributes to the construction of a field of knowledge in which places of enunciation are found, hoping to expand another knowledge.

Keys Word: *knowledge, decolonial, southern epistemologies, special education, disability, subjects.*

Introducción

En los tránsitos realizados como mujer, educadora especial y docente universitaria, he cuestionado los sentidos que han constituido la educación especial, interrogado las asociaciones directas realizadas con la discapacidad, confrontando las exclusiones que se dan no solo hacia la discapacidad, sino hacia las mismas educadoras especiales y sus saberes. Esto me ha llevado a distanciarme de posturas asumidas desde las mismas prácticas de la educación especial como un constante insistir por un saber ubicado desde lo práctico y acercarme a pensar que otras comprensiones se entretejen desde las vivencias históricas, los saberes propios que no se han enunciado, el pensar otras posibles formas de deconstruir la educación especial.

Es en estos recorridos que he encontrado, que las opresiones se hacen invisibles en el diario vivir de la educación especial, parece que ella misma necesita siempre demostrar que sabe, para ser reconocida en el rol que puede desempeñar en el sistema educativo. Es una aventura en la que la educación especial encarnada en las voces de las mujeres y en mis propias comprensiones enfrenta estructuras hegemónicas de conocimiento, que excluye otras posibles formas de compartir las experiencias, los saberes, las vivencias que se construyen a diario.

En ese transitar parece que la educación especial cuestionó en mí, las constantes preguntas no resueltas de la educación especial sobre: cómo lograr una educación para quienes han sido excluidos del sistema educativo, cuál es la estrategia para enseñar, qué debo hacer con los sujetos que están en el aula, preguntan los docentes, las constantes barreras hacia la misma educación especial al intentar interlocutar. Puede decirse que esto es imposible que suceda en tiempos de educación inclusiva, del movimiento de inclusión social; pero a pesar de todas las medidas desde la reglamentación, las exclusiones permean las prácticas diarias de quienes viven la educación especial, quienes sienten que la escuela aún continúa albergando una subescuela.

Es en este transitar, el escuchar las voces y al indagar que pretendía encontrar un punto de que reconciliara los saberes, los sucesos y permitiera pensar esas otras posibles rutas, que el encontrar las epistemologías del sur como un punto que invita despensar, deconstruir y reconocer las raíces que encarnamos que encontré otras posibles formas de reconocer los saberes de las mujeres que con sus voces acercaron a esas comprensiones desde perspectivas hermenéuticas pluritópicas que invitan a estar en el fenómeno del problema y luego alejarse de este para llegar a comprensiones teóricas, que se convierten en puntos de partida al proponer pensar un campo el cual vislumbra otras formas de pensar y transitar la educación especial.

El capítulo I, presenta la pertinencia de la problematización de la educación especial, un campo en tensión, a través de dos tensiones que permiten ver esas críticas hacia la educación especial, y sus prácticas; igualmente presenta los propósitos de la investigación.

El capítulo II, da cuenta de la revisión investigativa para encontrar tendencias e interrogantes como aporte a las discusiones propias de las tensiones de la problematización de la investigación, que nos acerca a retos y preguntas emergentes.

El capítulo III, se convierte en el corpus conceptual de esta investigación, haciendo un acercamiento a la educación especial desde una mirada histórica y los enfoques de sur y la ecología de saberes.

El capítulo IV, este contiene la ruta metodológica, el cual da cuenta de el paradigma investigativo cualitativo asumido para encontrar el reconocimiento de los saberes de las mujeres participantes; de la misma forma, describe a quienes desde sus saberes permiten interlocutar las construcciones de los siguientes capítulos. Se explica cuales son los sentidos de asumir la perspectiva de la hermenéutica pluritópica.

El capítulo V, presenta los análisis desde los recorridos históricos en memoria y rostros de mujeres educadoras especiales, encontrando sentidos reflexivos desde la arqueología de los saberes y

empleando como metáfora el árbol de derivaciones para contar una historia no lineal, sino con hallazgos que acercan a las rupturas vividas en la educación especial.

El capítulo VI, da cuenta de las comprensiones de saberes que permite la ecología de saberes en las voces de las mujeres, respecto a educación especial, didáctica, inclusión y sujetos con discapacidad, que implicó comprender las fronteras del conocimiento que se entretajan.

El capítulo VII, en este se muestra la mirada decolonial de saberes y tensiones desde los pensamientos, desde la comprensión de ese pensamiento fronterizo y presenta el mapa de pensamiento otro en la educación especial.

El capítulo VIII, es el último que pretender dar cuenta de los puntos de llegada de la investigación, puntos de partida y otras apuestas; es en este que se muestran las comprensiones que se logran desde las epistemologías del sur y la construcción del campo de la educación especial como un punto de llegada y de partida.

Tabla de Contenido

Capítulo I. Problematicación de la Educación Especial, un Campo en Tensión.....	16
Tensiones en el Campo de la Educación Especial.....	19
Sobre los Orígenes del Campo: entre Perspectivas Medicalizadas y Miradas Crítico-Sociales	19
Sobre los Sujetos con Discapacidad: entre la normalidad y la anormalidad.....	23
Sobre los Problemas del Campo: ¿necesidades educativas especiales, diferencias o diversidades? 26	
Las Tensiones en el Estado de las Prácticas de la Educación Especial: el texto, el contexto, las prácticas y los sujetos	29
Preguntas Investigación	33
Propósitos de la investigación	34
Propósito General	34
Propósitos Específicos.....	34
Capítulo II. Estado del Arte.....	36
Horizonte Metodológico del Estado del Arte	38
Las Investigaciones en Educación Especial: tendencias e interrogantes.....	43
La Arqueología de Saberes: una ruta para pensar los saberes contruidos de la educación especial	46
Epistemologías del Sur: diálogos con la educación especial	52
Decolonialidad como Apuesta para la Comprensión de una Educación Situada y Contextualizada. 58	
A Manera de Conclusiones: retos y preguntas emergentes del estado del arte.....	74
Capítulo III. Corpus Conceptual	76
Educación Especial: historias y conceptos.....	76
Educación Especial: Colombia trayectos y realidades.....	80
Licenciatura en Educación Especial Acercamiento Cómo Surge en el Contexto Colombiano.	82

La Formación de Educadores Especiales Para el Reconocimiento del Derecho a la Educación de	
Personas con Discapacidad.....	84
Enfoques del Sur, punto de partida para los diálogos con la educación especial	86
Saberes e Ignorancias.....	89
Ecología de saberes, jerarquía y pragmática.....	90
Ecología de Saberes, inconmensurabilidad y traducción	91
Ecología de saberes, mitos y clinamen.....	91
Capítulo IV. Ruta Metodológica.....	93
Paradigma de Investigación.....	93
Fuentes de Recolección de Información.	94
Población Participante de la Información	95
Grupo de Maestras Formadoras de Educadores Especiales	95
Isabel.....	95
Eva.	96
Juana.....	97
Grupo de Graduadas	97
Ámbar.	97
Mariana.....	99
Luna.	101
Análisis desde la Mirada de la Hermenéutica Pluritópica	102
Capítulo V. Recorridos históricos de la Educación Especial: memoria y rostros de mujeres..	107
Las Raíces: Bases de la Educación Especial.....	109
Las Ramificaciones de la Educación Especial: derivaciones que la constituyen.....	113

Capítulo VI. Saberes Construidos: Educación especial, didáctica, inclusión y sujetos con discapacidad

.....	130
Educación Especial: Saberes, visiones y proyecciones	131
Inclusión: una perspectiva en tensión para la educación especial.	143
Sujeto con Discapacidad, Visiones y Transformaciones	156
Didáctica: diálogos con la educación especial	161
Capitulo VII. Mirada De-colonial: saberes y tensiones	169
Capitulo VIII. Conclusiones: puntos de llegada, de partida y otras apuestas	179
Referencias Bibliográficas	188

Lista de Tablas

Tabla 1. Visión de la Educación Especial desde las diferentes latitudes.....	32
Tabla 2. Distribución de Bases de Datos o Repositorios.....	38
Tabla 3. Matriz de análisis de documentos.	39
Tabla 4. Distribución por continente.	39
Tabla 5. Distribución de enfoques de investigación.	41
Tabla 6. Modelos históricos de la educación especial.	76
Tabla 7. Matriz de vaciado para análisis de los datos.....	104
Tabla 8. Visiones de la educación especial en clave de los programas de educación especial.	133

Lista de Figuras

Figura 1. Ruta de Elaboración del estado del arte.....	37
Figura 2. Países de publicación.....	40
Figura 3. Distribución de publicaciones por año.	42
Figura 4. Clasificación por tipología de publicación.....	42
Figura 5. Tensiones emergentes del estado del arte.....	46
Figura 6. Mitos y Realidades.....	66
Figura 7. Comprensiones hermenéuticas.	104
Figura 8. Árbol de ramificaciones históricas de la educación especial.	129
Figura 9. Saberes desde las fronteras	131
Figura 10. Educación especial y relaciones de saberes.	143
Figura 11. Saberes de la didáctica visiones de las educadoras especiales.	167
Figura 12. Mapa de pensamiento otro en la Educación especial.	178
Figura 13. campo de saberes de la educación especial: una perspectiva decolonial.	186

Capítulo I.

Problematización de la Educación Especial, un Campo en Tensión

La tesis central de esta investigación se presenta como punto de partida para comprender de dónde emerge la problematización de la Educación Especial; por esta razón se expone a continuación la manera como se ha asumido la formación de Licenciadas y Licenciados en Educación Especial desde un error epistémico, porque se encuentra basado en la pedagogía de la modernidad occidental, cuyo referente único ha sido normalizar a los sujetos con diferencias subjetivas; en ese sentido parece ser que la pedagogía tradicional es para los *normales* y la educación especial para los *anormales*; bajo el enfoque de las epistemologías del sur es posible decolonizar el discurso de la educación especial en una matriz de pensamiento alternativo y crítico en el que los sujetos llamados con discapacidad son diversos y plurales; por lo tanto, no requieren normalización, sino respeto a sus diferencias. En consecuencia, si cambia el referente epistémico conceptual de la educación especial, cambiarán los referentes para formar licenciadas y licenciados en educación especial, bajo este paradigma emergente de conocimiento.

La tesis central, resultado del estado del arte, es el punto de partida para problematizar la educación especial como campo del conocimiento; este cuestiona los saberes que lo han constituido históricamente. En tal sentido, el campo pregunta acerca de las relaciones de fuerza, monopolios, luchas y las estrategias de interés (Bustamante-Zamudio, 2016, p.52); el poder del campo comprende los intereses intrínsecos y extrínsecos, estructura la distribución de quienes lo habitan, da la posición y muestra a sus competidores, transforma a los que dependen de este, elige sus leyes; por último, comprende cuestiones de orden epistemológico (Bourdieu, 2008, p.133).

El campo permite cuestionar los espacios dinámicos y estructurados de la educación especial, desde las supuestas jerarquizaciones que se han dado entre las *personas con discapacidad, educadores especiales, familias, cuidadores, terapeutas, psicólogos, entre otros*, quienes han impuesto reglas en este

juego de poderes, cuyo interés ha sido mantener los *estatus sociales y disciplinares asignados* en un *silencio*, que no permite resolver las realidades dadas para comprender el sentido epistémico y los saberes contruidos en la educación especial, que permita presentar posiciones en un sistema integrado y tensionado como es el campo, siendo un lugar donde los actores se relacionen de formas dinámicas y permanentes.

Es en este punto en el que el estado del arte representó el primer paso para acercarse a una realidad sobre el campo de los saberes de la educación especial, el cual dejó concretar qué y cómo se ha dicho y qué no se ha dicho; como menciona Cabra y Escobar, (2014), preguntar implica un proceso de creatividad y transformación social:

Desde este punto de vista, la emergencia de un interrogante o la construcción de un campo de estudios no es un suceso aislado que solo interese a los académicos o a cierta esfera social. El surgimiento de una pregunta supone una compleja red de acontecimientos, en los que convergen intereses epistemológicos, inquietudes existenciales, tensiones sociales, movimientos culturales y una extensa trama de hechos históricos. (p. 25)

En tal sentido, las preguntas que emergen desde el estado del arte y la labor de ser educadora especial y formadora de educadores especiales en tiempos de la educación inclusiva son: ¿Qué sucede con el rol del educador especial? ¿Cuál debe ser su papel en la escuela? ¿Qué formación se debe impartir al educador especial? ¿Cuáles son las transformaciones que debe tener en tiempos de inclusión? ¿Qué hace que la educación especial tenga adeptos u opositores? ¿Cuál es la visión que se tiene de educador a nivel local, nacional e internacional? ¿Cuál es la perspectiva que se tiene sobre las personas con discapacidad? ¿Qué hace la educación especial sea “especial”? ¿Qué tensiones existen entre la educación especial y la educación?

Estos cuestionamientos, como aproximaciones y acercamientos a las tensiones de la educación especial, conllevan a la posibilidad de construir conocimiento, comprender los desafíos y reconocer qué

otros interrogantes se dan a partir de las nuevas posturas presentadas por los investigadores, quienes decidieron ir más allá de un ejercicio metodológico y reflejan sus intereses y tensiones al culminar procesos de indagación, reflexión, concurriendo con las posturas epistemológicas, políticas en las que se relaciona la educación especial, permitiendo concretar entrecruzamientos de posiciones, que como campo en tensión, más que ser hegemónico, permite visibilizar los intereses intrínsecos y extrínsecos.

Se resalta que en Colombia el educador especial desde su accionar y rol en el sistema educativo, ha sido denominado *mediador, docente de apoyo, sombras, o educador especial*, entre otras, solo por enunciar algunos que son determinantes en el papel que se realiza en el sistema educativo, e incide en las compresiones que se pueden tener de la educación especial. En la actualidad desde el Decreto 1421 de 2017, Ministerio de Educación Nacional - MEN, en el Artículo 5, modificación del Artículo 2.4.6.3.3 del Decreto 1075, presenta para los procesos de educación inclusiva diferentes tipos de cargos docentes; estos son: “docente de aula, docente líder de apoyo y docente de apoyo pedagógico”, cuyas funciones y perfiles son determinados en el Decreto 1075, en el artículo 2.3.3.5.1.5.3. el cual se refiere a:

El personal de apoyo pedagógico dependiente de los prestadores del servicio debe responder a los requerimientos diferenciales de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales. Para lo anterior, este personal debe acreditar formación y experiencia específica de por lo menos dos (2) años en su atención, preferiblemente con perfil en psicopedagogía, educación especial, o en disciplinas como psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional como apoyos complementarios a la educación. Este personal debe certificar formación y experiencia en modelos educativos, pedagogías y didácticas flexibles.

En esta reglamentación la función de trabajo educativo con la población no da el reconocimiento principal a la educación especial, cuestionando la falta de aportes hacia las políticas educativas y al sistema educativo; pero la tensión sigue estando, en la carencia de posicionamiento de la Educación Especial o vacíos que reconozcan los saberes, prácticas y aportes pedagógicos a la educación.

En concordancia con esta tensión se observa una necesidad de deconstruir el estatuto epistémico y el campo teórico de la educación especial, marcada por los tránsitos y críticas a las que se ha visto sometida, e invitada a pensar los sentidos de resignificación que debe tomar.

En tal sentido, el problema de investigación se presenta a través de tres tensiones: *la primera, se refiere a las tensiones en el campo de la educación especial*, esta aborda discusiones sobre los orígenes del campo: entre perspectivas medicalizadas y miradas crítico-sociales; *sobre los problemas del campo, formas de denominar la discapacidad*: ¿necesidades educativas especiales, diferencias o diversidades?, y sobre las inclusiones y exclusiones del campo: una mirada de tensión entre la educación y la educación especial. La segunda *tensión se enuncia entre la teoría y el estado de las prácticas de la educación especial*: el texto, el contexto, las prácticas y los sujetos; por último, las tensiones desde las miradas conceptuales: integración, inclusión y diversidades.

Tensiones en el Campo de la Educación Especial

Las tensiones que se presentan tienen el propósito de problematizar aspectos claves para cuestionar el campo del conocimiento de la educación especial: la primera tensión es sobre los orígenes del campo: entre perspectivas medicalizadas y miradas crítico-sociales; la segunda sobre los sujetos con discapacidad: entre la normalidad y la anormalidad; la tercera y última sobre los problemas del campo: ¿necesidades educativas especiales, diferencias o diversidades, las cuales se abordarán a continuación.

Sobre los Orígenes del Campo: entre Perspectivas Medicalizadas y Miradas Crítico-Sociales

La educación especial surge como la respuesta a una necesidad de atención a sujetos con discapacidad; esta se da desde una visión médica y terapéutica, ya que fueron los primeros *en* estudiar las anomalías observadas, siendo así, atendidos y confinados a la educación en centros especializados; pero a partir del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, de los movimientos sociales y de las políticas de inclusión, han salido de los centros especializados, para estar en la sociedad, en la comunidad, en los centros educativos, llevando a la educación, y a la educación especial, a iniciar

un recorrido que les permita deconstruir esas formas tradicionales de enseñar y de comprender cómo aprenden los sujetos, cómo se vinculan con los saberes y con otros sujetos que no entran dentro de la media poblacional, en parámetros estandarizados y hegemónicos.

En Colombia, Yarza de los Ríos et al., (2014), menciona que la historia de la educación especial aún está por escribirse, porque impera un olvido colectivo, desmemoria de los recorridos, que hacen evidente un desconocimiento de los “procesos, dinámicas, estructuraciones, subjetivaciones, institucionalizaciones, apropiaciones, emergencias de discursos y prácticas relacionadas con la educación especial, la educación de sujetos/colectivos con discapacidad(es) y excepcionalidad(es) y, por supuesto, sobre el educador especial” (p. 327); el autor abre un panorama en cómo la educación moderna occidental se ha constituido y cuáles son sus aportes epistémicos y de saberes que van de la mano con los momentos históricos y políticos por los que ha transitado el debate del campo y los derechos de los sujetos con discapacidad. Se configura entonces, en un determinante para trazar formas de avanzar en la comprensión de la educación especial desde esas miradas medicalizadas hasta las tendencias sociocríticas. Se ha deconstruido, reinventado, o ha intentado sobrevivir a los cambios que impuestos por las reformas de las políticas educativas, atraviesan la formación de los educadores especiales, la educación de los sujetos con discapacidad y la educación como sistema general.

Se puede señalar el impacto que tiene las reformas de las políticas educativas que visibilizan o invisibilizan la educación especial, pensando en esas fronteras que existen entre la educación especial y la educación formal moderna, debido a que la educación especial no ha logrado desarraigar ese imaginario, que centra la labor educativa solo en aquellos que por décadas han sido denominados los especiales, los anormales, los diferentes, los discapacitados; siendo esta, una configuración centrada en el déficit, la cual, se convirtió en una regla asumida por educadores especiales, sujetos con discapacidad y demás actores que viven la discapacidad.

Pero ¿Qué causa esos juegos de poder? Desde los años sesenta la visibilización de los movimientos sociales ha favorecido las percepciones de la discapacidad en la mayor parte del mundo; sin embargo, en Colombia, la transformación, al parecer, se tramita solo desde la oleada de políticas a nivel educativo, salud y laboral para favorecer la *inclusión sin exclusiones* de los sujetos con discapacidad. Valga decir, la discusión conceptual se da a nivel jurídico ¿Será que estas formas de transformarse e ir siempre supliendo las necesidades de los movimientos de las políticas se debe a la poca visibilización de la voz de los actores, o será que no existe claridad sobre los fundamentos de la educación especial, las disputas epistémicas y otros debates conceptuales?

En concordancia con estas tensiones, Thomas y Loxley, (2007), enuncian que la educación especial carece de dichos fundamentos debido al juego de poder que ha asumido como un “*statu quo*” dentro del sistema educativo, al parecer por su “súper especialización” que supone poseer “conocimientos especiales”. Desde aquí, se puede observar tres perspectivas sobre críticas de la educación especial de autores como Slee (1988), Söder (1989) y Tomlinson (1987 y 2017):

La crítica realizada que realiza Slee (1988, p, 15), toma como *eje central las perspectivas que se asumen en la educación especial y las ideas sobre discapacidad*, exponiendo: a) *Perspectiva esencialista*: mirada desde la patología individual – enfoque déficit o médico; b) *Perspectiva construccionista social*: se presenta la discapacidad como un constructo artificial de la sociedad, “se impone la marginación”; c) *Perspectiva materialista*: discapacidad como forma de exclusión creada y sostenida por el capitalismo; d) *Perspectivas posmodernas*: rechaza las teorías materialistas y considera la experiencia de la discapacidad como discontinua y no agrupable, pero que la mera exclusión implica reagrupar, aunque los grupos son cambiantes; y e) *Perspectiva del movimiento de la discapacidad*: búsqueda ecléctica del cambio social. (pp., 13-14)

Söder (1989), centra su crítica en la perspectiva de un “error epistémico”, que enuncia desde cuatro enfoques: a) *Perspectiva médica clínica*; b) *Enfoque epidemiológico*: discapacidad desde la anormalidad, justificado desde explicaciones sociales y de otro tipo; c) *Enfoque de la adaptabilidad*: inadaptación del individuo respecto al medio; y d) *Enfoque construccionista social*: se basa en valores y creencias sociales. (p.16)

Las críticas presentadas por Slee y Söder sobre la educación especial dilucidan unos entrecruzamientos que cuestionan los sentidos epistémicos en los que se ha fundamentado la educación especial al asumir y situarse en posturas como una salida de emergencia para sostener y sustentar su existencia; fundamentos que, desde estas formas de asumirse, se puede afirmar que *no le pertenecen, le son ajenas*, porque se han quedado centradas en posturas tan radicales como es el trabajo sobre el *déficit*, o el otro extremo asumir que *la exclusión es responsabilidad de los otros*.

Al encontrar una larga tensión entre modelos medicalizados, intermedios como lo es el biopsicosocial y el extremo modelos sociales, que siempre han intentado justificar la existencia de la educación especial, sin encontrar respuestas a las problemáticas relacionadas con los problemas que enfrenta la educación, la cultura, lo social, lo económico; y los diferentes lugares para estar en este mundo al que pertenecen como seres humanos, queda preguntarse por lo esencial, por los sujetos con discapacidad, reconocer su humanidad, su ser, de estar y ser parte de este mundo.

La crítica que presenta Tomlinson (1987, citada por Thomas & Loxley 2007), situa a la educación especial desde *teorías críticas*; justifica el crecimiento y expansión, desde lo político, económico y social que amplía esa mirada de las *necesidades educativas especiales*, empleando la mirada crítico-social para sustentar y cuestionar el papel de los educadores y practicantes de la educación especial. Tomlinson (2017), en su nueva versión sobre las críticas de la educación especial presenta la perspectiva desde la sociología para influir en las políticas y prácticas sociales, políticas y prácticas económicas, examinando

claramente la influencia del poder para dar forma al área de educación especial, muestra el análisis de los conflictos que emergen de las interacciones sociales con preguntas como:

¿Por qué y cómo se ha desarrollado todo un sector de la educación que se ocupa de jóvenes con dificultades de aprendizaje, bajos logros, problemas de conducta o discapacidades? ¿Cómo se han incluido los programas y recursos de educación especial en las variaciones de la educación inclusiva? ¿Por qué las creencias ideológicas en las jerarquías de habilidades, los límites del potencial de aprendizaje y el coeficiente intelectual como medida siguen legitimando el tratamiento de los jóvenes? ¿Qué les sucede a los jóvenes después de sus programas especiales, incluidos o de bajos ingresos, en términos de oportunidades laborales y de vida? (p.176)

Esta última crítica sobre la educación especial asume una postura crítico-social desde que emergen las prácticas de inclusión social; lo único que ha demostrado es que siguen vigentes las exclusiones en el sistema educativo, pues le da el poder de justificar su existencia debido a que los profesores de las escuelas siguen denominando a los *otros, esos, estos* que no encajan dentro de los parámetros de *normalidad* e igualmente justificándose en el no estar preparados, para asumir la educación de lo que se sale de sus parámetros de *normalidad*, haciendo visible una realidad que era *oculta*, pero que se hizo evidente en este sistema educativo reproductor de una sociedad excluyente; como lo enuncia Bourdieu (2008), aparece el poder y el *capital cultural* reafirmando el papel de la sociedad y sus reproducciones excluyentes (p. 7). Cabe resaltar que, desde esa mirada de acercarse a las producciones culturales, deja en tensión latente la educación y la educación especial, la pedagogía Moderna y Occidental y la pedagogía para los sujetos con discapacidad, la normalidad y la anormalidad, las necesidades educativas especiales y las diferencias o diversidades, la inclusión y la exclusión.

Sobre los Sujetos con Discapacidad: entre la normalidad y la anormalidad

La educación especial ha tenido un constante debate que se ha agudizado en los últimos tiempos, dándole una connotación de *superespecialidad* sobre la educación de sujetos con discapacidad,

teniendo a su cargo la construcción de esa concepción de sujeto que se sale de los parámetros normalizadores y que suele ser el objeto en el que la educación especial sustenta su existencia. No obstante, este tipo de educación *especializada* genera en el sistema educativo esa tensión sobre la concepción de ese sujeto *normal y anormal*, que lo fragmenta, lo excluye de vivir una vida propia para convertirse en el sentido de existencia de otros, un sentido que centra el interés en el sujeto que debe ser normalizado, para ser tenido en cuenta en la sociedad.

Es precisamente esta fragmentación que se da desde la escuela y se acompaña de diagnósticos realizados por diferentes disciplinas que sitúan al sujeto con discapacidad desde una visión *patológica*, que termina siendo determinante en la participación ante la sociedad, siendo reproductora de una constante visión de un sujeto que *no puede, que no se le permite* tener existencia autónoma, sobre el cual se decide, y en el que el sistema jurídico opera también como determinante de la relación de la subordinación.

Foucault (2000, pp. 61-63), aporta a las discusiones de forma abierta sobre tres figuras que constituyen esa anormalidad: *el monstruo humano, el individuo a corregir y masturbador*, que han sido visibles en la educación especial en diferentes momentos de su existencia.

La primera, *el monstruo humano – un ser cosmológico o anticosmológico*, que, desde una noción jurídica, se convierte en una violación a las leyes establecidas por la sociedad. Por la naturaleza, esta combinación termina siendo una violación que *combina lo imposible y lo prohibido*; es una ley jurídico-biológica que hace percibir al sujeto, ese *monstruo* como aquel que *viola la ley* y que esta termina dejando *sin voz*. Este *monstruo* viola a la ley en sí misma, debido a que solo por existir genera reacciones que le son ajenas, como la violencia, los cuidados médicos o la piedad hacia él. La forma espontánea, brutal de este monstruo que es natural en él, es contranatural para los demás, porque es un modelo de pequeñas diferencias, diferencias que no son aceptadas, porque son desviaciones derivadas de él. En esta relación, se piensa desde esta monstruosidad que existen “pequeñas anomalías, pequeñas

desviaciones, pequeñas irregularidades”, que reflexionadas desde la sociedad deben ser corregidas, de forma tal que le permita encajar en los cánones establecidos por los sistemas. Es en este punto que surgen inquietudes para ser pensadas desde la educación especial: ha estado esta supeditada a ese monstruo construido y ha sido parte de ese sistema que resalta esas pequeñas cosas que se salen del canon de sujeto establecido o, por el contrario, ha trabajado por el reconocimiento de un sujeto, que es único y particular, que el problema no es su nacimiento, sino la forma en cómo se ha asumido su existencia.

La segunda, el *individuo a corregir* desde la embriología sagrada. Este individuo por corregir es un individuo particular que emerge desde el siglo XVII y XVIII hacia la Edad Clásica; el individuo a corregir es limitado por la familia como parte de un poder interno que se gesta desde la economía, y su relación con las instituciones en las que se ve involucrada la familia:

El individuo a corregir va a parecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el barrio, la parroquia, la iglesia, la policía, etcétera.

De modo que ése es el campo de aparición del individuo a corregir. (Foucault, 2000, p. 63).

La tercera, el *individuo masturbador o el onanista*, es una figura que emerge desde la familia a finales del siglo XVIII y principios del XIX, su espacio ya no es de naturaleza social, familiar y su entorno, el espacio se vuelve más íntimo, como menciona Foucault, (2000, p. 64), “el dormitorio, la cama, el cuerpo; son los padres, los supervisores directos, los hermanos y hermanas; es el médico: toda una especie de microcélula alrededor del individuo y su cuerpo”; es un cuerpo con una mirada universal, porque se sabe que la *masturbación es el secreto universal*, pero que no se comunica a los otros; es un secreto que se asume en silencio, *casi nadie sabe que todo el mundo lo hace*, porque se empieza asociar a patologías de singularidad del individuo; es la sexualidad expuesta del individuo.

Puede pensarse entonces que, a ese sujeto con discapacidad para el caso de la educación especial y la educación, lo asume desde esas miradas, no solo relacionadas con el monstruo que irrumpe

la armonía construida, sino que adicional, se le debe corregir, para permitirle estar en los diferentes lugares de aparición en los que transitan *los normales*. Podría afirmar, desde esta mirada de corregir al *monstruo humano, al anormal y el onanista* que, visto como un todo, el sujeto con discapacidad, es el asignado a la educación especial y, debido a que no se ha logrado solucionar los problemas de aprendizaje que emergen en el aula, como parte de eso que altera también la *normalidad* en la misma, todos los cuestionamientos y reclamos a la educación especial se le presenta como un fracaso no resuelto.

Pese a que estos fracasos se presentan por esa incapacidad por reconocer esas individualidades del sistema educativo, la educación especial tiene una gran deuda con la educación, puesto que no ha logrado solucionar o generar posturas claras sobre las realidades que viven los sujetos con discapacidad; no ha logrado ofrecer posturas claras para resolver los fracasos dados a nivel escolar, como resultado de dar respuesta a políticas educativas, y de un constante afán por corregir, de proteger, de cumplir con las reglamentaciones que emergen en cada momento histórico, olvidándose de sentar posturas críticas, que van más allá de dar respuesta a las necesidades de la época. No solo se trata de pasar de la segregación a la integración y ahora a la inclusión, se debe trascender, profundizar en sentidos epistémicos que generen posturas claras, con relación a como desde la educación especial se dan procesos educativos preparados para el fracaso, para el aprendizaje de temporalidades; una escuela que se permita el reconocimiento del otro, de esas *pequeñas anomalías, desviaciones e irregularidades*, que rompa con esas tendencias a querer normalizar, lo que siempre será único y particular.

Sobre los Problemas del Campo: ¿necesidades educativas especiales, diferencias o diversidades?

La educación especial desde sus inicios ha estado sujeta a tensiones relacionadas con la terminología empleada al interior de la educación especial, por ejemplo, la referida a los sujetos con discapacidad, ya que es el diagnóstico-clínico que determina las posibilidades para desarrollarse a nivel educativo, social, político y económico. Es en esta relación, términos como “Necesidades Educativas

Especiales (NEE), diferencias y/o diversidades”, terminan siendo adjudicados como un acto simbólico y práctico a las personas con discapacidad, a la Educación Especial y a los educadores especiales. En este transitar la denominación NEE, ha guardado una relación directa con la discapacidad, al siempre enunciar a *los niños o niñas NEE, o, son los de educación especial*; García-Barrera, (2017) menciona que para la educación inclusiva es un *lastre*; esta afirmación se da porque desde la aparición del término NEE en 1978 a través del informe de Warnock, se le asigna a la Educación Especial y a los sujetos con discapacidad, cuya intención inicial hacía referencia a dotar el currículo de recursos físicos, sociales, emocionales y de especialistas para permitir la superación de las barreras; por lo tanto, no era solo para algunos sujetos; al contrario, era para todo el que requiera apoyo para superar alguna “dificultad” al acceder a la educación.

Al respecto, García-Barrera (2017, p 722), afirma:

La noción nace con la idea de que el fin primero y último de la educación debe ser el mismo para todos los niños, independientemente de los problemas y dificultades a los que se enfrenten durante su desarrollo y su proceso de aprendizaje.

Según lo citado, se cuestiona cómo desde el sistema educativo, se cambian los sentidos de los términos, ¿será que se da por las resistencias que presentan los maestros en las aulas en relación con los sujetos con discapacidad?, aún más, cuando la intención del término de NEE era pasar de una mirada centrada en la deficiencia a estar enfocado en los requerimientos del sujeto (García-Barrera, 2017, p. 722);

El término NEE, se convirtió en una etiqueta de señalamiento y segregación dirigida a los sujetos con discapacidad, haciendo que quienes interactúan con la población tengan comportamientos diferenciados al momento de interactuar, dentro y fuera del aula; para quienes son *clasificados* con NEE, las expectativas terminan siendo menores, olvidando que pueden existir otros factores que generan problemas al momento del aprendizaje o de interacción en la sociedad, pues de suponer que quienes

presentan alguna necesidad de aprendizaje, deberían estar en centros especializados, debido a que requieren apoyos adicionales y cambios en el aula y la estructura física para acceder a la educación.

Los análisis presentados por Sánchez-Jiménez (2001, p.169), ratifican lo que se ha venido afirmando: los autores enuncian que el término de NEE desconoce las implicaciones sociales y políticas, porque a pesar de los intentos de la educación especial y diferentes sectores por cambiar la forma en la que se observa a los sujetos con discapacidad, termina siendo una visión superficial y en el fondo, siguen existiendo prácticas de desigualdad, exclusión, que repercuten en las expectativas, tal como enuncia la autora, NEE guarda un significado oculto. Aquí, el término NEE se presenta como una de las discusiones relevantes a darse en la educación especial en este contexto colombiano, porque al interactuar en diferentes sectores de la sociedad, este sigue teniendo una carga que pone a los sujetos en situaciones de desigualdad; implica reconocer críticas realizadas a la educación especial en diferentes momentos históricos, siendo “habitual la búsqueda de terminologías nuevas para ocultar los olvidos de la política social o para enmascarar reajustes de presupuesto que suponen una disminución de las partidas destinadas a crear ciertos ámbitos de la realidad social” (Sánchez-Jiménez, 2001, p. 171).

En esta misma línea y continuando con los cuestionamientos sobre las etiquetas que se solapan en términos incorporados para denominar no solo a la discapacidad, sino que intentan ser abarcadoras al querer incluir a otras poblaciones, la Guía para la Inclusión UNESCO (2017), define la diversidad como “las diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental, física, clase y situación migratoria” (p. 7). La diversidad implica la comprensión de los mundos que existen entre los sujetos, es reconocer que pertenece a un lugar situado y contextualizado; Leiva-Olivencia (2013), enuncia que “la diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión” (p. 29). Al pensar en estos dos conceptos

presentados se puede afirmar que la diversidad no es un aspecto que le pertenezca a la educación especial; por el contrario, es abarcadora y motiva a no despojar de la realidad que cada uno vive.

Por otro lado, la diferencia para Skliar, (2014) “está ahí: entre, no ‘en’ –en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular-. La traducción que traiciona el sentido relacional de la diferencia a un sujeto definido como diferente puede ser llamada de diferencialismo” (p. 152); el diferencialismo al que se refiere es que ningún sujeto se repite; pero este término brinda una postura ya que segrega al sujeto con una serie de características que lo hacen incapaz, incompleto, salvaje:

La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que se configura como anormal. ¿Cómo pensar la diferencia evitando su deslizamiento hacia los sujetos diferentes y sin caer en la trampa que nos tiende el diferencialismo? (Skliar, 2014, p, 152)

La trampa que enuncia Skliar (2014) frente al término *diferencia*, se puede percibir en la forma en que se comprende la diversidad y las connotaciones que tiene las NEE sobre los sujetos con discapacidad, permeando prácticas excluyentes que oprimen a todo aquel que se considere “anormal”, “que se sale de lo convencional”; pero la pregunta es: ¿cuál es la construcción que se hace desde la educación especial en relación con estos términos, qué análisis políticos y éticos ha realizado para presentar posturas amplias sobre los efectos que tiene sobre la misma educación especial o los sujetos, o como enunciaba unos párrafos atrás son el “lastre” que se asumió?

Las Tensiones en el Estado de las Prácticas de la Educación Especial: el texto, el contexto, las prácticas y los sujetos

La segunda tensión problematizadora enfrenta a la educación especial a situaciones relacionadas con el texto: las políticas; el contexto: las realidades propias de cada lugar donde se vive la

discapacidad; las prácticas: resultados del texto y el contexto, y los sujetos: quienes transitan y viven el texto, el contexto y las prácticas.

En Colombia, específicamente en Bogotá, se conoce la Red Distrital de Docentes de Apoyo Pedagógico – RDDAP-; esta ha realizado un esfuerzo por pensar el texto, contexto, las prácticas y sujetos desde la red, a través de la publicación realizada por Foreo Duarte y Rojas Yara (2018), titulado “rastros, trazos y nodos”; resalta la aparición de la educación especial a través del Decreto 088 /1976, estableciendo el servicio de educación especial.

Se destinaban 7 colegios para ubicar allí aulas de atención a los estudiantes con deficiencias cognitiva: Unidad Básica de las Américas, Villamar el Carmen, Samper Mendoza, Clemencia Holguín, José Acevedo y Gómez, Finlandia y Bolivia. Para los estudiantes ciegos y los sordos también se habían destinado previamente, lugares específicos: el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), Hacia los años ochenta, se crearon los pre-talleres en la Fabio Lozano y el Centro Ocupacional Gabriel Turbay, donde funcionaría posteriormente los talleres y pre-talleres ocupacionales. (Foreo Duarte & Rojas Yara, 2018, p. 19).

Estas fueron algunas de las instituciones que iniciaron procesos de integración; como menciona Foreo Duarte y Rojas Yara (2018), para la época, las educadoras especiales manifestaban que existían unas diferencias de inequidad en el proceso; la primera se refería a las condiciones físicas, puesto que eran las más deterioradas, alejadas de salones y patios. Se puede mencionar que estas prácticas eran marcadas por la segregación hacia las educadoras especiales, a la población con discapacidad y sus familias; fueron estas necesidades evidenciadas en la labor de ser educadora especial lo que generó diálogos entre ellas, que manifestaban la desorientación y la soledad que les implicaba.

La segunda se relaciona con las exclusiones generadas por las mismas directivas, quienes intentaban evitar que en sus colegios estuvieran en la obligación de *recibir* a la población con

discapacidad, dando pie para convocarse como educadoras especiales, para ser reconocidas, para ser escuchadas, esperando qué acciones desde la red del reconocimiento de los saberes construidos desde la experiencia y los aportes a la educación tendrían pie.

Este movimiento de aulas segregadas, integración e inclusión, se gesta con mayor fuerza desde los años noventa, reconociéndose desde la Constitución Política de Colombia 1991, artículos 13, 47, Ley 115 de 1994 o General de Educación, artículos 46 al 49; Resolución 48 de 1996, aprobada por la Asamblea General de la Naciones Unidas, Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre las Necesidades Educativas Especiales; Decreto 2082 de 1996 del MEN; Declaración Mundial sobre la educación para todos, celebrada en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo 1990; Resolución 7096 de 1998, que reglamenta el número de estudiantes con discapacidad en las aulas; Ley 1145 de 2007; Decreto 470 del 2007 sobre Política Pública de Discapacidad; Convención de Derechos Humanos para Personas con Discapacidad, ratificado en Colombia a través de la Ley 1346 del 2009; Acuerdo 624 de 2015, por el cual se implementa un protocolo integral por los derechos a la protección y bienestar de los cuidadores y cuidadoras de personas con discapacidad en Bogotá; Decreto 1421 del 2017, reglamenta la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad.

Estas diferentes acciones legales hacen pensar en los esfuerzos, desde lo legislativo, por minimizar barreras manifestadas por la educación especial, la población con discapacidad, las familias y demás actores; pero la pregunta es si es suficiente la infinidad de reglamentación que existe, para transformar las prácticas, porque la percepción que dejan los relatos manifestados a través de la Red Distrital de Docentes de Apoyo Pedagógico – RDDAP-, es cómo las imposiciones legales generan mecanismos de exclusión, que desvalorizan la labor de las educadoras especiales: “Dios me guarde de que me manden una docente de apoyo, porque se me llena el colegio de esos niños, rezaban algunos rectores” (Foreo Duarte & Rojas Yara, 2018, p. 29).

En este contexto de lucha por la inclusión, la educación especial presenta unas tensiones en las que se busca conciliar el texto, contexto, las prácticas y los sujetos, porque suelen ser pensadas desde miradas que no reconocen las realidades propias de los lugares en los que transitan, pues desde diferentes latitudes se reconocen las dificultades por las que atraviesa la educación especial y los sujetos con discapacidad. En este panorama de observar las diferencias que se dan desde el contexto y las prácticas, Mouzakitis (2010), desde su investigación, muestra un abanico amplio de cómo desde diferentes latitudes es vista la educación especial.

Tabla 1.

Visión de la Educación Especial desde las diferentes latitudes.

País	Visión de la Educación Especial
Japón	Conforme a la OECD (<i>Organization of Economic Cooperation and Development</i>) la educación especial se ha trasladado a una educación especial de apoyos para responder a las necesidades de los niños con discapacidad. Con este fin, 999 escuelas para 5 tipo de excepcionalidad funcionan con una capacidad de 98.796 niños. Sin embargo, entre varias reformas innovadoras de primera prioridad, se da la abolición de escuelas de educación especial y en su lugar se establecen escuelas comunitarias que funcionan como centros de apoyo educativo (Kaorum Yamagushi, 2010).
Francia	Los servicios educativos especiales se ocupan de los niños con discapacidades y brindan apoyo a las familias. Comunmente, las terapeutas brindan asistencia para el aprendizaje fuera del horario escolar, mientras que en los casos severos los niños son admitidos en escuelas especializadas (AngloINFO, Paris 2008)
Alemania	Diversas formas de cooperación institucional y educativa entre las escuelas normales y escuelas especializadas desarrollan planes de estudio implementados en las escuelas, garantizando que estos estudiantes reciban oportunidades adecuadas y oportunidades iguales. Se estima que el 2.4% de los niños en edad escolar necesita educación especial. (<i>European Agency for Development in Special Needs Education</i> , 2009).
Turquía	La evaluación de los niños con necesidades educativas especiales se proporciona en orientación e investigación en el Departamento de Educación. En el año escolar 2004-2005, aproximadamente 10.000 alumnos en el nivel primario y 1.230 alumnos en el nivel secundario asistieron a escuelas especiales o instituciones similares. (Informe de la visita del Estudio Arion a Eskisehir, 2005)
Grecia	La situación no es muy prometedora en lo que respecta a las medidas futuras para la educación especial. En septiembre de 1997, la Universidad de Macedonia en T Thessaloniki comenzó a ofrecer cursos de pregrado para profesores de Educación

País	Visión de la Educación Especial
	Especial. Sin embargo, hasta noviembre de 2009 no se han reconocido derechos profesionales para los graduados de este departamento. Además, a pesar del compromiso del directorio relativo del Ministerio de Educación (abril de 2009) de que en breve se anunciarán todos los detalles sobre la política relativa a la educación especial, después de casi siete meses la situación aún está pendiente. (Ministerio de Educación, 2009)
Reino Unido	Un informe de la Oficina del Gabinete informa que 772,000 niños (7% de todos los niños) están discapacitados. Además, se asignan 31 millones de libras esterlinas para los años 2009-2010 para mejorar los resultados de los niños con NEE (necesidades educativas especiales). (Departamento para niños, escuelas y familias, 2009)
Estados Unidos de América	El énfasis se centra en la inclusión que se considera que reduce los estigmas sociales y mejora el rendimiento académico. Tres de cada cinco estudiantes con discapacidades de aprendizaje pasan la mayor parte de su tiempo en el aula regular (Cortiella, C. 2009) en cualquiera de los dos subtipos de inclusión, que es la inclusión regular, durante casi todo el día, complementado por servicios fuera del aula regular, o la inclusión completa, en cuyo caso los niños permanecen en las aulas generales todo el tiempo (Bowe, Frank, 2005). Otras disposiciones incluyen: (a) educación pública gratuita y apropiada (FAPE), (b) recibo de servicios educativos especiales para estudiantes con discapacidades físicas y no físicas, (c) un plan de transición enfocado en la vida de los estudiantes después de la escuela, y (d) distribución de publicaciones y recursos para ayudar a las familias de niños con discapacidades, desarrollado por OSEP (Oficina de Programas de Educación Especial), Departamento de Educación de EE. UU. (2009)

Nota: Cuadro elaborado desde es el análisis que presenta el autor Mouzakitis, (2010, p. 4030 – 4031)

Puede afirmarse desde la perspectiva de autor, que la configuración de la educación especial se da acorde con las expectativas de los contextos, y las prácticas, que se alcanzan a visibilizar con este estudio, en busca de mejorar las condiciones de la educación de los sujetos con discapacidad.

Preguntas Investigación

Al presentar las diferentes tensiones como parte de la problematización del campo de la educación especial, deja cuestionamientos relacionados con el del saber de la educación especial, reconociendo el interés sobre ¿cuáles serán los saberes, prácticas que aportan a la educación y merecen ser reconocidas?; por consiguiente, será de interés de esta investigación retomar la educación especial desde los sujetos, saberes y prácticas como punto partida para decolonizar, desde una mirada de las epistemologías del sur. Emergen entonces los siguientes interrogantes:

- ¿Qué recorridos educativos y pedagógicos, han realizado profesores formadores de educadores especiales, población con discapacidad y actores que vivencian la discapacidad?
- ¿Cuáles son los saberes construidos de la educación especial sobre los sujetos con discapacidad, educación/educación especial/inclusión educativa, normalidad/anormalidad, pedagogía/pedagogías especiales?
- ¿Qué tensiones emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes construidos en Colombia?

Esta serie de preguntas permiten construir la pregunta rectora de esa investigación que es la siguiente:

¿Cómo, desde la epistemología del sur, emerge la construcción de un campo del conocimiento de la educación especial como proceso de decolonización que reconoce los saberes construidos por las voces de las mujeres educadoras especiales?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Comprender, desde la epistemología del sur, la construcción de campo del conocimiento de la educación especial como proceso de decolonización que reconozca los saberes construidos desde las voces de mujeres educadoras especiales.

Propósitos Específicos

Interpretar los recorridos históricos de la educación especial en las voces de mujeres que han transitado este escenario.

Describir los saberes construidos de las mujeres educadoras especiales sobre sujetos con discapacidad, inclusión, educación especial y didáctica.

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes contruidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Capítulo II.

Estado del Arte

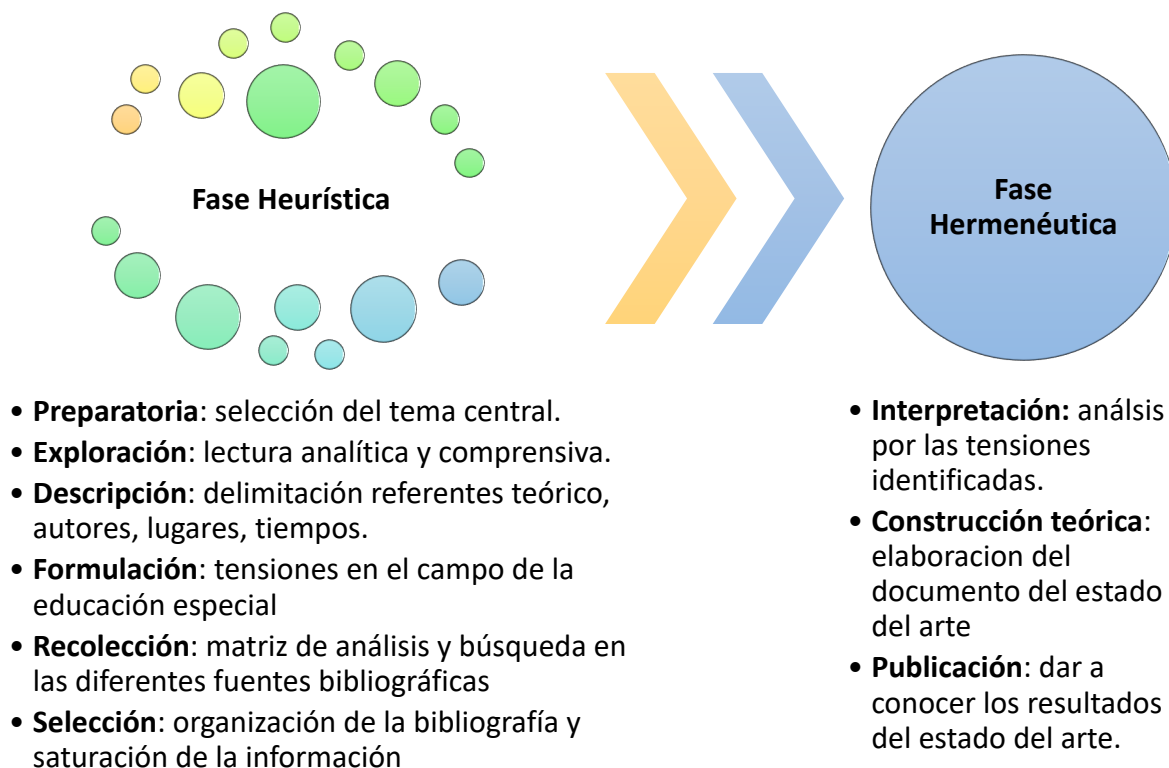
Iniciar un estado del arte en torno a la educación especial que permita identificar las tensiones y vacíos que emergen a partir de los movimientos dados desde la inclusión social y educación inclusiva y cómo esta la obliga a transformar sus prácticas para adaptarse a los cambios que le ha exigido la sociedad, el contexto y las políticas, implica preguntarse si estos cambios se han dado desde los sentidos epistémicos que le permita tomar posturas distantes o cercanas frente dichos movimientos.

El estado del arte en esta relación, es el primer acercamiento que permite identificar los sucesos que se han dado en la educación especial a nivel local, nacional e internacional, de forma tal que se presente una postura crítica sobre los hallazgos que se entretengan como parte del vacío del conocimiento; más aún, reconociendo que, como educadora especial y educadora de educadores especiales, he generado cuestionamientos de coherencia frente a las prácticas, políticas y realidades que se observan desde el contexto colombiano.

En concordancia con lo enunciado, el estado del arte se abordó desde las fases propuestas por Londoño-Palacio, et al. (2016), estas son: *fase heurística* que permitió realizar la búsqueda de tesis doctorales, tesis de maestría, publicaciones en revistas indexadas ubicadas a través de bases de datos y *fase hermenéutica*, que consistió en la lectura, análisis, interpretación, correlación y clasificación de la información. Estas fases poseen al interior una serie de pasos que permiten orientar el proceso de investigación y dar claridades sobre el tema a investigar. En la figura 1, se puede observar su estructura.

Figura 1.

Ruta de Elaboración del estado del arte.



Nota: La Figura 1. Tomada y modificado de Londoño-Palacio, Olga Lucía; Maldonado-Granados, Luis Facundo y Calderón-Villafañez (2016, p. 51)

A partir de estas fases el análisis ubica al lector en las tensiones que emergen de la lectura, como uno de los aspectos fundamentales para dar fortaleza a las problemáticas observadas en el ejercicio profesional; de esta manera, la lectura se realiza con preguntas rectoras que permiten ver esos sentidos hermenéuticos impresos en las apreciaciones de los investigadores, puesto que como sujetos, llevan sus propias subjetividades, esperando encontrar en estas los cuestionamientos, vacíos y tensiones. Dichas preguntas son: ¿Qué problemas se han investigado?, ¿cómo se han definido esos

problemas?, ¿qué evidencias empíricas o metodológicas se han utilizado? ¿cuál es el resultado de investigación?

Horizonte Metodológico del Estado del Arte

En este punto se describe cómo se realizó la búsqueda de los diferentes documentos seleccionados de bases de datos y repositorios institucionales con los siguientes descriptores: formación *and* educadores especiales, educación especial *and* inclusión, educación *and* educadores especiales, educación especial *and* epistemologías del sur. Se seleccionaron 32 documentos: 24 en español, siete en inglés y uno en portugués; la base de datos que permitió recopilar la mayor cantidad de documentos fue *Redalyc*. A continuación, se encuentra la distribución de las bases de datos o repositorios consultados:

Tabla 2.

Distribución de Bases de Datos o Repositorios.

Bases Datos	Nº Artículos
Redalyc	11
Scielo	3
Sciencedirect	6
Dialnet	5
UPN	3
UN	1
CINDE - UPN	1
UM - CINDE	1
Centro de Estudios Sociales de Coimbra	1
Total	32

Para iniciar el análisis de los datos y consignar características importantes de la bibliografía seleccionada, se diseñó una matriz que permitió consolidar la información, a través una lectura pausada; esta tiene las siguientes características:

Tabla 3.

Matriz de análisis de documentos.

Nº	Tipología publicación	Autor – título	Año	Idioma	Base consultada	Ciudad o país	Conceptos abordados	Preguntas de los investigadores	Metodologías empleadas	Tendencias y tensiones	Logros obtenidos	Que vacíos existen	Qué categorías emergen	Interpretaciones
----	-----------------------	----------------	-----	--------	-----------------	---------------	---------------------	---------------------------------	------------------------	------------------------	------------------	--------------------	------------------------	------------------

La distribución geográfica de las publicaciones se puede observar en el continente americano, 20 publicaciones localizadas respectivamente en: Colombia: Bogotá, Boyacá, Manizales, Medellín (9); Estados Unidos: New York, alianza con Ghana (4); Costa Rica: San Pedro de Montas de Oca (2); México (2); Brasil: Río de Janeiro (1); Chile: Valdivia, Quillahue (1); Venezuela: Mérida (1). En el continente europeo, 11 publicaciones localizadas respectivamente en: España: Madrid, Granada, Málaga, Sevilla, País Vasco, Pamplona (7); Reino Unido (1); Escocia (1); Grecia (1); Portugal (1). Por último, en el continente asiático con una publicación ubicada en Turquía (1). En la tabla 3 se puede observar la distribución por continente.

Tabla 4.

Distribución por continente.

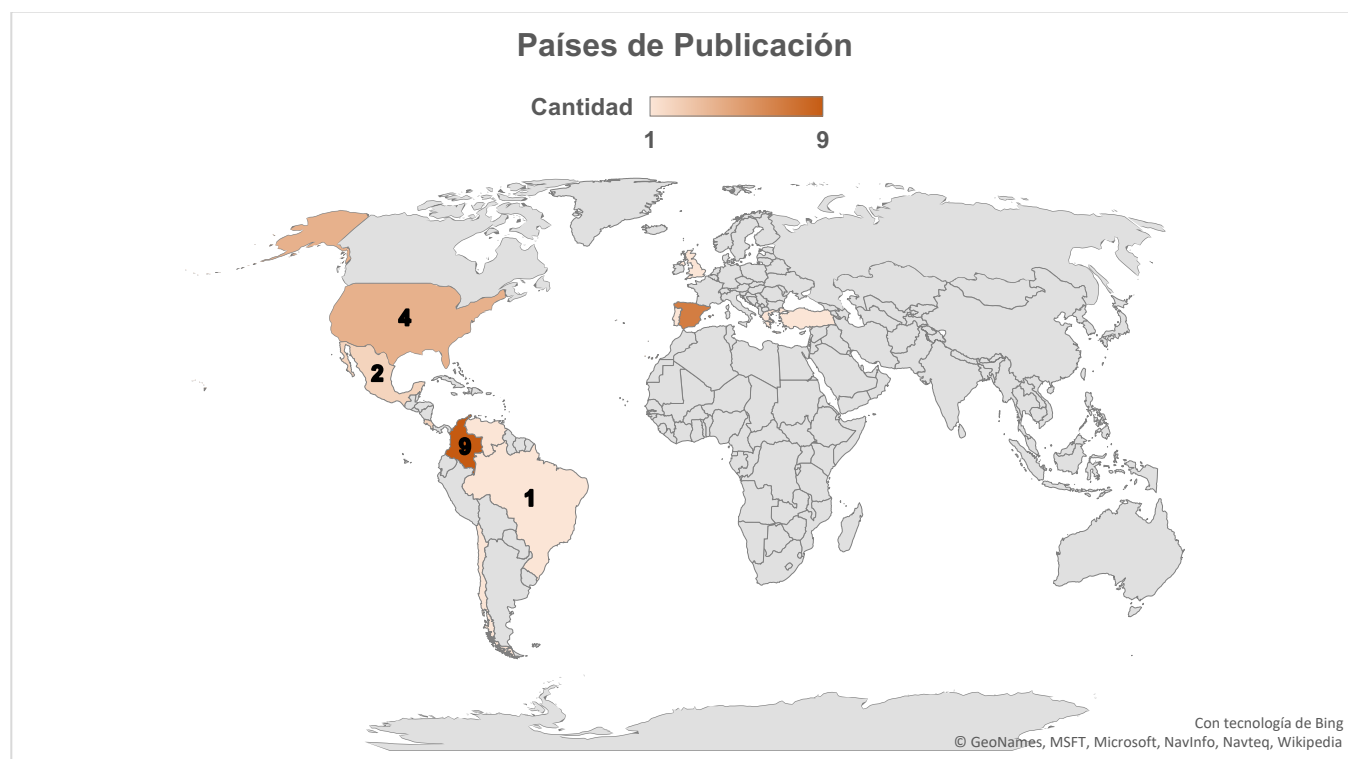
País	Nº
Continente Americano	
Colombia	9
Estados Unidos	4
Costa Rica	2
México	2
Brasil	1

País	Nº
Chile	1
Venezuela	1
Continente Europeo	
España	7
Reino Unido	1
Portugal	1
Escocia	1
Grecia	1
Continente Asiático	
Turquía	1
Total	32

El continente americano tiene mayores publicaciones relacionadas con reflexiones en torno a la educación especial, inclusión, rol del educador especial, siendo Colombia uno de los países con mayor número de publicaciones relacionadas con la educación especial y su rol o función en el sistema educativo. En la Figura 2. Se puede observar la distribución por países.

Figura 2.

Países de publicación.



Los enfoques investigativos que se observaron con mayor frecuencia son la Investigación documental que registra 13 estudios, seguida de investigaciones mixtas con cinco, e investigaciones cualitativo interpretativo con cinco.

Tabla 5.

Distribución de enfoques de investigación.

Enfoque Investigativo	Nº
Investigación documental	13
Descriptivo de corte transversal	4
Estudio de caso	2
Investigaciones mixtas	5
Cualitativo	1
Cualitativo - Interpretativo	3
Investigación Acción Participativa	1
Investigación biográfica narrativa	1
Análisis histórico	1
Descriptivo Ex post-facto	1
Total	32

Por otro lado, la población participante en las diferentes investigaciones es: profesores que atienden población con discapacidad, educadores especiales, docentes de apoyo, directivos, padres de hijos con discapacidad, alumnos con discapacidad, jóvenes con discapacidad, licenciados en formación de educación especial.

Los periodos de publicación 2001 (1), 2006 (1), 2009 (3), 2010 (4), 2011 (3), 2012 (1), 2013 (7), 2014 (3), 2015 (4), 2016 (1), 2017 (2), 2018 (2); se puede observar que el año con mayores publicaciones es el 2013, y los años con menores publicaciones son 2001, 2006 y 2012, siendo importante preguntarse si en este período de mayor número de publicaciones se debe a los cuestionamientos que generan los procesos de inclusión y sobre los roles educativos de la educación especial; por otro lado, es necesario reflexionar por qué se debe el decrecimiento de las investigaciones relacionadas con la educación

especial. Será que, como campo de estudio, ha dejado de cuestionar el rol y asumido esa postura de juego de poderes para mantener el statu quo asignado por la sociedad. Ver figura 3.

Figura 3.

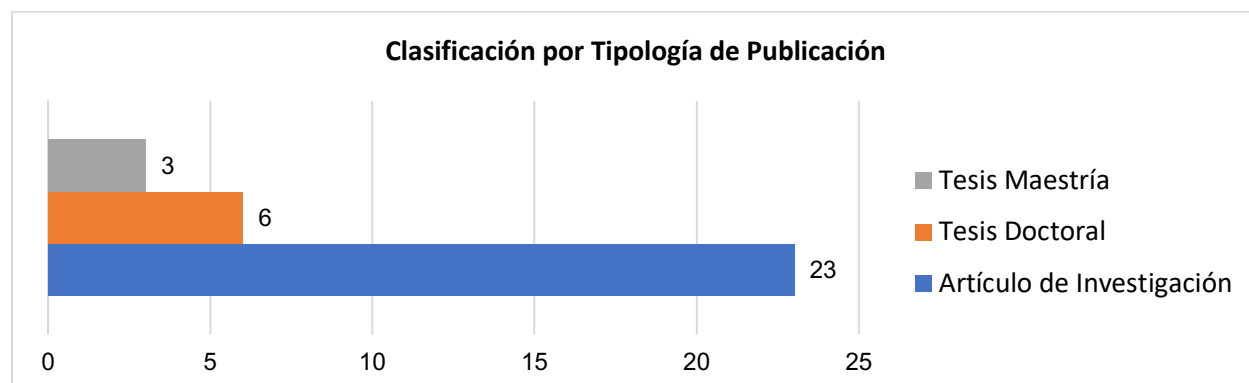
Distribución de publicaciones por año.



Las 32 publicaciones, según la tipología, se concentran en artículos en revistas indexadas y publicadas en bases de datos, con 23 artículos, seis son tesis doctorales, tres tesis de maestría; se puede observar que las publicaciones de investigaciones o disertaciones se encuentran con mayor frecuencia en las bases de datos que concentran los artículos de investigaciones.

Figura 4.

Clasificación por tipología de publicación.



Las Investigaciones en Educación Especial: tendencias e interrogantes

A partir de la revisión documental para consolidar el estado del arte, se reflexiona y surgen interrogantes como: ¿Cuál es la comprensión de educación especial a partir de la inclusión? ¿Cuáles son los aportes de las epistemologías del sur y sus miradas decoloniales para la educación especial? ¿Cuál es la concepción de persona con discapacidad a partir de las comprensiones que puede brindar las epistemologías del sur? ¿Qué formación se puede orientar a partir de las comprensiones de las epistemologías del sur? Al respecto se observan cinco aspectos desde las investigaciones en educación especial tratados continuamente, estos son: contexto histórico, educación inclusiva, sujeto con discapacidad, rol del educador especial y epistemología del sur.

En relación con el contexto histórico, se observa un interés en las diferentes investigaciones por analizar cómo la educación especial ha transformado sus acciones, acorde con las dinámicas políticas e históricas, viéndose obligada a adaptarse constantemente a las imposiciones legales, sin permitirle reflexionar sobre sus saberes para la educación y obligándola a justificar su existencia en la educación para sujetos con discapacidad; este contexto histórico también permite observar los mitos y realidades que existen en relación con la educación especial.

La educación inclusiva, como otro aspecto investigativo, ha generado cuestionamientos permanentes a la educación especial, visibilizado en las investigaciones que resaltan una constante preocupación, puesto que ha modificado no solo la forma de asumir la educación especial y su existencia, sino que todo el sistema educativo y los esfuerzos que permitan acceder a la educación en condiciones de equidad para la población con discapacidad, siguen siendo mínimos.

Otro aspecto está en relación con el sujeto con discapacidad; esta continúa siendo una de las discusiones y tensiones constantes desde las diferentes investigaciones. La primera dificultad que persiste en el tiempo es la referida a la terminología usada al hablar de las personas con discapacidad que hace que estén sujetas a una imposición o construcción subjetiva de los otros, negándole la

oportunidad de poder ser y estar en este mundo. La segunda dificultad que enfrentan estas personas es el afán que tenemos como sociedad por normalizar sus vidas: desde cómo deben ver, escuchar, sentir, comprender, hasta cómo deben moverse y verse físicamente, que en términos de Foucault (2000), son “el anormal: el monstruo, el individuo a corregir” (p, 61). Los sujetos con discapacidad no piden ser incluidos; ellos siempre han existido, simplemente se les ha negado la oportunidad de pertenecer a este mundo parametrizado.

Frente a las discusiones del rol del educador especial, las investigaciones tienen como una constante: el cuestionamiento sobre el papel que juegan en el sistema educativo y las pocas claridades que puede tener el educador especial, a partir de las políticas de inclusión educativa; aquí se genera una tensión sobre la existencia y el rol que debe ejercer no solo en Colombia, sino a nivel internacional, obligando a la educación especial a pensarse desde otras realidades en las que las personas con discapacidad dejan de estar en instituciones que las confinaban a una vida lenta y sin oportunidad de interaccionar con los otros, para tomar el espacio que les corresponde en los escenarios públicos, en los que se les había negado estar.

Por último, las epistemologías del sur emergen en la búsqueda de realizar una mirada más amplia, situada, contextualizada, que permita reconocer los saberes de la educación especial; una mirada que invita a pensar, repensar y deconstruir la educación especial; en palabras de Aguiló & Wolfgang (2017) el propósito es:

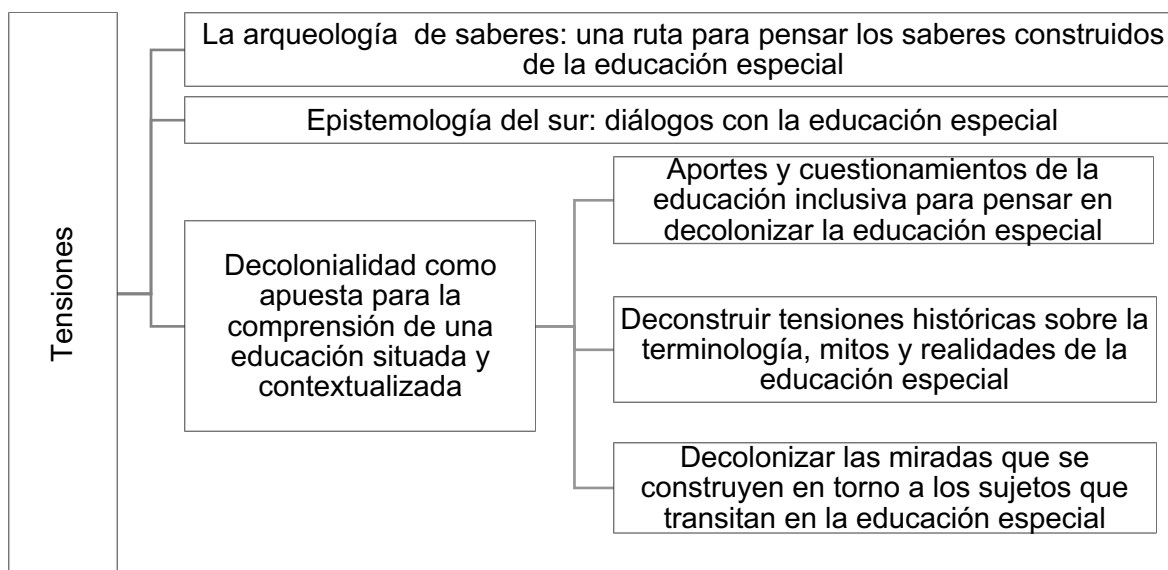
Analizar las principales aportaciones de la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos....capaces de desafiar las formas dominantes en que la educación especial ha sido imaginada y de contribuir a la generación de alternativas emancipadoras que, combinado conocimiento académico y práctica activista, promuevan procesos de descolonización, democratización y desmercantilización de la educación. (p. 1)

Este panorama inicial, permite observar una disminución en la producción académica e investigativa en el campo de la educación especial, al parecer por los procesos de inclusión de la última década; no obstante, las investigaciones encontradas destacan que, al alejarse de la educación especial, principalmente en lo que a la formación de educadores especiales se trata, deja en considerable desventaja a la población con discapacidad. En el caso de Colombia, Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel de educación pública, como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico o a nivel privado, la Fundación Universitaria Iberoamericana y la Fundación Universitaria Los Libertadores, han continuado con dicha formación, centrándose solo en los sujetos con discapacidad, brindando una mirada más amplia, una educación especial para todos aquellos que requieran un apoyo y para superar dificultades durante el proceso de formación educativa; valdría la pena comparar el nuestro, con otros contextos que han decidido desaparecer la educación especial como formación pregradual, en función de establecer ventajas y desventajas de la misma, directamente con la población con discapacidad.

Es en este devenir reflexivo que se puede enunciar que el estado del arte permite ser analizado desde tres grandes tensiones como resultado del análisis hermenéutico: la primera, se enuncia como la arqueología de saberes: una ruta para pensar los saberes contruidos *de la educación especial*; la segunda, la mirada del enfoque *desde las epistemologías del sur: diálogos con la educación especial*; la última, enuncia *la mirada decolonial como apuesta para la comprensión de una educación situada y contextualizada*.

Figura 5.

Tensiones emergentes del estado del arte.



La Arqueología de Saberes: una ruta para pensar los saberes construidos de la educación especial

La educación especial como campo de conocimiento, debe considerar la reconfiguración de sus sentidos epistémicos y repensar las prácticas a las que se ha visto sometida por políticas educativas muchas veces “agrestes”. Desde la creación de la educación especial se han tomado decisiones arbitrarias desconociendo la labor, el accionar y la formación de los educadores especiales, que directamente influyen en los sujetos con discapacidad, políticas descontextualizadas que no reconocen los saberes construidos y las realidades de quienes habitan y viven en el campo de la educación especial.

Es necesario enunciar que, a pesar de los avances presentados en la última década respecto a las políticas de inclusión, la educación especial, los sujetos con discapacidad, las familias y demás actores inmersos en este contexto, siguen luchando con el sesgo que ve a la persona con discapacidad desde el déficit y no desde las capacidades, lo cual obstaculiza en gran medida el camino para acceder a sus derechos, configurándose así, una educación diferenciada pero no excluyente.

Es así como la educación especial lucha con su propia denominación: por un lado, los sujetos con discapacidad con una terminología que los clasifica y los “excluye” y por otro, la visión de unas políticas descontextualizadas que terminan imponiendo a la educación especial una función reduccionista que la “obliga” a atender solo a quienes han denominado sujetos con discapacidad especiales, con necesidades educativas especiales, diversos, diferentes, con discapacidad, anormales, entre otros y desconoce los saberes contruidos por estos, construcciones que van más allá de una adaptación que pueda hacerse a espacios, materiales o planes de estudio.

Lo anterior hace necesario debatir las líneas invisibles en las que transita la educación especial que conforman las dinámicas propias del campo, como lo son: la normalidad/anormalidad, educación/educación especial, inclusión/exclusión, pedagogía/pedagogías especiales, que permitan una mirada crítica frente a la revisión de las investigaciones que hasta el momento han dedicado tiempo académico a reflexionar sobre la educación especial, desde miradas situadas y contextualizadas.

En concordancia con lo enunciado, en esta primera tensión, es importante preguntarse por los sentidos epistémicos, la relevancia que toman en un campo en tensión, más aún, cuando se piensa sobre qué es eso de lo epistémico de la educación especial: son los sujetos, es la educación, es una educación súper especializada, cuáles son los saberes que la sustentan, cuáles son los aportes a la educación, cuál es su horizonte pedagógico, etc., reconociendo que son estas preguntas complejas de resolver.

Para pensar estos sentidos epistémicos, Foucault (2002), desde su obra *“La arqueología del saber”*, explica que la construcción de saberes consiste en distanciarse del hacer historia: porque “no es fácil caracterizar una disciplina como la historia de las ideas: objeto incierto, fronteras, mal dibujadas, métodos tomados de acá y de allá marcha sin rectitud ni fijeza” (p.229); empero, al acercarse a la descripción arqueológica, se abandona la historia sistemática, para acercarse a los saberes de forma asincrónica.

Es así como desde la arqueología de los saberes se le permite a la educación especial observar los diferentes escenarios, cuestionamientos, encuentros y desencuentros; la arqueología de los saberes permite reflexionar sobre las investigaciones desde las experiencias y saberes que la transitan, al respecto, retomando a Foucault, (2002, p.235):

- La arqueología pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas.
- La arqueología no trata de volver a encontrar la transición continua e insensible que une, en suave declive, los discursos con aquello que los precede, los rodea o los sigue.
- La arqueología no se halla ordenada a la figura soberana de la obra: no trata de captar el momento en que ésta se ha desprendido del horizonte anónimo.
- En fin, la arqueología no trata de restituir lo que ha podido ser pensado, querido, encarado, experimentado, deseado por los hombres en el mismo en que proferían el discurso.
- No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso- objeto.

Partiendo entonces de la arqueología de los saberes, las investigaciones presentes a continuación permiten observar los tránsitos de estos saberes, dejando claro que no es caracterizar, es reconocer los aportes que Aranguren (2012), Barría y Jurado, (2016), Duque, (2009), González, (2009), Sakalli-Demirok et al. (2015), Florian, (2013) y Molina-Olavarría, (2015), dejan entrever la necesidad de pensar los saberes que transitan en la educación especial, para reconocer los contextos, las realidades que se viven, la forma en cómo se visualiza la educación en Colombia y cuáles serían los aportes a esta.

Aranguren (2012), desarrolló su tesis doctoral en el País Vasco en España, con un enfoque mixto; el objetivo principal era analizar el perfil del educador especial, a través de 351 cuestionarios. Sus

resultados reafirman que las políticas no necesariamente obligan a que la inclusión se cumpla; para los procesos de inclusión sigue siendo necesario el educador especial, puesto que la formación para atender la inclusión se da a nivel de posgrado, pero es necesario clarificar su rol en el sistema educativo. Lo que le llevó a concluir que la formación posgradual no es suficiente para apoyar los procesos educativos de población con discapacidad o de la población que requiera apoyos para la inclusión, lo cual dio relevancia a la formación del profesorado a nivel de pregrado en el que se adquieren habilidades que no se logran en niveles de formación de posgrado. Se hace necesario entonces, pensar la formación del educador especial desde su misma titulación, una titulación que reconozca su desempeño y funciones, para evitar denominaciones ambiguas como (terapeuta educativo, educador especial, docente de apoyo, docente incluyente, asesores especiales, entre otras), que garantice el éxito en la atención de la población con discapacidad.

Barría y Jurado, (2016), desarrollaron su tesis doctoral en la Universidad de Granada España, titulada “el perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual”; esta es una investigación descriptivo ex post-facto; participaron ocho profesores, cuatro directivos y cuatro alumnos en formación laboral. La investigación permite ver que el trabajo con la población con discapacidad depende de una formación profesoral que piense más allá de las aulas; en esta relación se espera que se aborde una formación del educador especial, pensada para todo el ciclo vital de los sujetos con discapacidad, puesto que solo se centra en la educación formal, olvidando la formación laboral.

La tesis de maestría desarrollada por Duque (2009) en el CINDE - Universidad Pedagógica de la Ciudad de Bogotá, titulada “Hay un cambio Educativo que nos permite preguntarnos ¿si se trata esta vez, de la transformación o de una crisis de la Educación Especial?”, se presenta como una investigación documental desde un estado del arte y el diseño de una propuesta de transformación, de análisis complejo multicausal; la autora manifiesta que la educación especial como una disciplina se transforma y

reconoce las realidades de los sujetos para la construcción de una sociedad; pero para esto, requiere un cambio más profundo que la denominación, un cambio desde las prácticas y enfoque. La autora, desde su ejercicio reflexivo, sugiere un cambio de enfoque de la educación especial desde miradas del desarrollo humano y la comprensión de las capacidades.

González, (2009), en su artículo “Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva”, realiza un análisis histórico en la ciudad de Pamplona – España; en este, afirma que se requiere una respuesta para atender a la diversidad poblacional inmersa en el sistema educativo, enunciando que para tal fin, se debe pensar en una reforma más profunda, puesto que no solo se trata de modificar el papel de la educación especial, sino que se debe exigir una transformación al sistema educativo en la que se tengan presentes principios democráticos e igualitarios que valoren, de forma positiva, la diversidad; se requiere desarrollar redes de apoyo, adecuar el currículo y no someter al alumnado a adaptarse a este. Por último, la autora insiste en la necesidad de pensar en un profesional formado en estrategias de atención a la diversidad, con bases teóricas claras para modificar las prácticas excluyentes desde el trabajo cooperativo.

Sakalli-Demirok et al. (2015), desde el estudio llevado a cabo en Turquía, titulado “*A content Analysis of the Studies in Special Education Area*”, analizaron las tendencias actuales de investigación en educación especial que les permitió reafirmar la necesidad de investigar a futuro el papel de la educación especial respecto a la formación y prácticas en el contexto educativo; enuncian también la necesidad de investigar sobre los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, referida a cómo asumen estos sus derechos; por último, mencionan que se deben desarrollar estudios sobre el uso de las tecnologías para la educación de personas con discapacidad y el impacto que genera en la educación y la educación especial.

La investigación realizada en Escocia por Florian (2013), cuestiona cuáles son los fines de la educación especial, puesto que esta no puede seguir argumentando su existencia desde las necesidades

educativas de los sujetos (personas con discapacidad). Existe pues, una necesidad de pensar y repensar los fines, sentido y responsabilidades no asumidas, al fundamentar la intervención educativa desde la individualización de los sujetos con discapacidad. La praxis pedagógica con los sujetos aporta, de forma directa, a que los docentes de aula regular asuman posturas para justificar la exclusión de estos del aula. Por último, es importante resaltar que, desde esta investigación, se realiza un llamado a los maestros de educación especial, para que se articule el trabajo con el sistema educativo y el rol que se cumple dentro de este.

Los aportes que realiza Molina-Olavarria (2015), en su estudio titulado “Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de innovación educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela de México”. Contribuye para pensar las realidades de la educación y la educación, deberían ser pensadas en conjunto para propender por la educación de todos los niños y niñas que llegan a la escuela, desde un trabajo cooperativo que permita responder a las realidades de la diversidad de esta. Otra de las reflexiones que aporta esta investigación, es la necesidad de contar con docentes y especialistas con competencias para afrontar las realidades de los procesos de la educación inclusivas, profesionales con capacidad de comunicar, porque existe definitivamente una discordia al continuar con perspectivas de trabajo individualizado, el cual no aporta a los fines propuestos desde la inclusión.

Las anteriores investigaciones analizadas, hacen un llamado a orientar la educación especial desde la teoría, las prácticas, la forma en que se asumen las políticas en educación, movilizandoy reconociendo lo subjetivo e intersubjetivo que la ha construido, dejando abierto el debate frente a los siguientes aspectos:

- Clarificar el rol y funciones del educador especial a partir de los cambios dados por las políticas de inclusión, desde una postura crítica que reconozca las diversidades que transitan en la escuela.

- Una educación especial que brinde una respuesta pertinente a la atención de la diversidad, lo cual implica una reforma más profunda que solo modificar el papel de esta, implica exigir una transformación al sistema educativo.
- Se requiere un educador especial formado en estrategias de atención a la diversidad, con bases teóricas claras, que modifique sus prácticas, con capacidad de generar estrategias de trabajo colectivo, pensando en una educación desde la escuela inclusiva para la diversidad.
- Es necesario profundizar en temas que permitan conocer los fines de la educación especial, los aportes que esta realiza a la educación de sujetos con discapacidad, analizar las prácticas que emergen con la población y cómo las políticas al respecto han favorecido o no, la educación inclusiva.
- Por último, es inaplazable una educación especial que trascienda en la educación, que no solo se centre en los sujetos con discapacidad, para hacer de la educación y la escuela un lugar donde las diferencias transiten y se aprenda de ellas.

Epistemologías del Sur: diálogos con la educación especial

La segunda tensión se relaciona con las reflexiones y diálogos que permiten las epistemologías del sur con la educación especial; esta emerge desde las discusiones dadas en diferentes partes del mundo como parte de las crisis actuales de la sociedad por reconocer sus raíces, pretendiendo instaurar posturas para reconocer las realidades que viven todos aquellos que han sido colonizados, todos aquellos a quienes se les ha despojado de sus saberes, todos aquellos que han sido excluidos y es en este horizonte que Boaventura De Sousa (2009), realiza la apuesta de presentar *la Epistemología del sur* como un paradigma emergente que pretende alejarse de las dicotomías de los paradigmas científico y social, apartándose de los dualismos.

El conocimiento que presenta el autor, es un conocimiento que tiene sus fundamentos en la superación de las distinciones dicotómicas; este, presenta una postura crítica referida a cómo se

constituyeron las ciencias sociales desde dos corrientes, una con una perspectiva positivista, y la otra, antipositivista que centró sus miradas en lo filosófico, en lo fenomenológico, y con un sesgo interaccionista, metasimbólica, hermenéutica, existencialista y pragmática; de esta forma se instaló en una torre de marfil y no se acercó a las realidades de los pueblos colonizados, quedándose en miradas eurocéntricas.

En este sentido, las epistemologías del sur emergen desde ese reconocimiento de los contextos, porque estas no se refieren solo al sur de América, es un sur en Sudáfrica, un sur en Norteamérica, un sur en Europa, es el sur de los pueblos que han sido excluidos y a los que se les ha despojado de sus saberes; estas epistemologías pretenden una reflexión creativa: “diagnóstico crítico del presente, que obviamente tiene su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (De Sousa, s.f. p. 14).

Lo anterior remarca la importancia de pensar cómo las políticas se han instaurado para regular y permitir los derechos de las personas, pero suelen ser elaboradas desde el desconocimiento de las realidades vividas por estas; no existe un reconocimiento social, cultural y económico cuando se establecen.

Las epistemologías del sur aportan a cuestionar estas políticas desde cuatro preguntas que ha planteado el autor para ver las realidades desde un contexto intelectual: “1. Preguntas fuertes y respuestas débiles; 2. Contradicciones entre medidas urgentes y cambio civilizatorio; 3. Pérdida de los sustantivos y 4. Relación fantasmal entre la teoría y la práctica”. (De Sousa-Santos, n.d. p. 15). Dichos cuestionamientos invitan a pensar las contradicciones emergentes entre la urgencia de los cambios y la transformación de las civilizaciones, los sustantivos como socialismo o comunismo que no han logrado cambios para las sociedades y se asumen como si fuesen la solución a las dificultades que se presentan en el día a día de la sociedad, permeando la educación y, por último, las inconsistencias existentes entre la teoría y la práctica. Son estos, aspectos que van uno en contra del otro; tal es el caso de las políticas y

la educación, siempre en vías diferentes; las políticas se esquematizan como fórmulas para medir el conocimiento y no son situadas o contextualizadas de forma tal que den cuenta a las necesidades que se viven al interior de la educación.

Las políticas trazadas en el ámbito educativo, en general, han influido sobre las formas de asumir la educación especial en su lucha interminable por ser reconocida y el papel complejo que ha tenido por la asignación histórica otorgada: la educación de sujetos con discapacidad, quienes históricamente han sido excluidos. Sumado a esto, la colonización del pueblo colombiano en términos de educación, las formas de enseñar por modelos que no son propios y que carecen de reflexión sobre las realidades existentes de desigualdad para el acceso al conocimiento, a la tecnología a los recursos que pueden mediar el aprendizaje, entre otras variables propias del cotidiano colombiano.

En esta relación, las epistemologías del sur se convierten en un punto de partida para pensar la educación especial desde otros lugares que le permitan reconocerse desde miradas críticas frente a unas políticas y un sistema educativo propio, pues sigue siendo urgente dar valor a los saberes contruidos en el contexto colombiano desde los caminos recorridos por la educación especial, que permitan estos aportar a nuevos tipos de saberes, ya que una de las mayores injusticias no solo se relaciona con aspectos sociales, económicos, sexuales, raciales sino que, como afirma De Sousa, (s.f.), “se trata de una injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos” (p.16); injusticia que desconoce los saberes contruidos en la educación especial, en cómo visualiza ésta a los sujetos con discapacidad y a la pedagogía.

Tal como menciona De Sousa-Santos, para el desarrollo de la epistemología del sur se tienen presente tres premisas, que para este caso serán uno de los puntos de partida de cuestionamiento de la educación especial y la justicia cognitiva.

- *La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo.*

La invitación desde esta primera premisa es reconocer que Colombia construye un

conocimiento que aporta a las realidades de la educación de los sujetos con discapacidad y ha sido la educación especial que ha realizado estos aportes a la educación.

- *La diversidad del mundo es infinita.* Aporta en el reconocimiento de esa justicia cognitiva en la medida que reconoce la existencia de diferentes maneras de pensar, sentir y actuar, al momento de construir los saberes impartidos y debe reconocer el contexto en el que transita la educación especial.
- *Que esta gran diversidad del mundo. Puede ser y debe ser activada, así como transformada teórica y prácticamente en muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general.* Esto implica hacer un reconocimiento sobre la existencia de la diversidad de saberes que transitan en la educación especial y como el realizar un reconocimiento no implica tener la verdad, por el contrario, es el camino que permite construir las diferentes diversidades del mundo. (s.f. p. 16)

Por último, las epistemologías del sur son “profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de occidente”, esta epistemología es un constante “dialogar, argumentar, contra argumentar con otras epistemologías”, De Sousa, (s.f. p. 18); lo que implica un constante cuestionamiento sobre los saberes que se construyen y deconstruyen, permitiendo el diálogo permanente y argumento para los interrogantes que emergen sobre ¿la influencia que ha tenido las políticas en la educación especial?, ¿cómo se han construido los saberes de la educación especial?, ¿cuál es el reconocimiento que tiene la educación especial para el contexto educativo?, ¿cuáles han sido sus aportes pedagógicos y didácticos a la educación?

En esta línea las investigaciones de Bekirogullari, Soy Turk y Gulsen, (2011); Sapon, (2013); Correa y Rúa, (2018) y Aguiló y Wolfgang (2017) abren discusiones para reconfigurar las formas en las que ha existido la educación especial desde otros márgenes, siendo la epistemología del sur una oportunidad

para replantear los sentidos epistémicos de la educación especial, reconocer los saberes de quienes transitan el campo y avanzar hacia una justicia cognitiva.

La investigación cualitativa realizada por Bekirogullari, et al. (2011), sobre *“The Attitudes of Special Education Teachers and Mainstreaming Education Teachers Working in Cyprus and Special Education Teachers Working in the USA towards Mainstreaming Education”*, aporta desde los análisis que realizan al mencionar que los conocimientos de los educadores especiales con respecto al contenido y funcionamiento de la educación general, no presentaba las competencias que se requieren y como consecuencia, generaba dificultades al momento de presentar los apoyos adecuados para los sujetos con discapacidad. Igualmente, se resalta de esta investigación que sigue existiendo una sentida necesidad por aclarar las contradicciones que existen entre los mismos maestros de educación especial; algunos manifiestan que es mejor la educación “especial con miradas segregadoras” y otros no, porque no se tiene en cuenta en la educación inclusiva las necesidades de los sujetos desde una perspectiva individual, siendo reticentes a la educación especial, que puede terminar en un fracaso absoluto.

La investigación documental realizada en Nueva York - Estados Unidos por Sapon (2013), titulada *“La inclusión real: una perspectivas de justicia social”*, reflexiona sobre cuatro tensiones que siguen latentes y en debate contante en la escuela. La primera, persistir en una continua dualidad sobre normalidad/anormalidad; la segunda, los ambientes hostiles para la diversidad y que no apoyan la inclusión de los sujetos; la tercera, un currículo restrictivo que apunta a pedagogías limitadas, falta de diferenciación, un control empresarial de la educación, aumento en la privatización de las escuelas y exámenes como parte del futuro de los sujetos; la cuarta y última, un profesorado resistente a la educación inclusiva.

Correa y Rúa (2018), desarrollan análisis documentales desde una mirada jurídica, cuyo propósito es presentar una perspectiva crítica sobre la educación especial en Bogotá, Colombia, titulado *“La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a*

la educación inclusiva de las personas con discapacidad”. Este análisis aporta a las discusiones sobre la importancia de presentar una postura crítica desde la educación especial, puesto que los silencios que se han mantenido pueden ser causantes de exclusiones o del lugar que se le ha dado a la educación en la sociedad. Los autores enuncian que el papel de la jurisprudencia no protege el derecho a la educación de las personas con discapacidad cuando los confina, a través de fallos, a recibir una educación especial segregada y terminan reproduciendo formas de discriminación y violación de los derechos, siendo la educación especial la que se aprovecha para “influir” sobre las familias y para favorecer esa mirada de educación excluyente, como una forma de dominación sobre la educación de la población con discapacidad. Estas posturas dejan entrever que para que haya comprensión sobre la educación especial y su rol en el sistema educativo, las familias deben comprender lo que esta significa en términos de aportes para la educación de las personas con discapacidad, lo cual va más allá de un ejercicio de jurisprudencia.

Por último, el artículo que realiza Aguiló y Wolfgang (2017), en la ciudad de Coimbra – Portugal, titulado “Educación inclusiva y Epistemología del Sur: contribuciones a la Educación Especial”, permite la reflexión sobre cómo las epistemologías del sur presentan una postura crítica para desconfigurar las formas de asumir la educación especial, la educación inclusiva y a los mismos sujetos con discapacidad. Es tomar como reto descolonizar las visiones sobre los sujetos, la pedagogía y las formas de asumir las realidades políticas, culturales y sociales de la educación. En esta relación, los autores enuncian que pensar la pedagogía materialista y la cultura de la discapacidad desde una visión crítica, desafía las miradas dominantes de la educación, en busca de alternativas emancipadoras que promuevan la decolonización, democratización y desmercantilización de la educación; que logre una *ruptura epistemológica* de la educación especial como menciona Aguiló y Wolfgang (2017), implica primero, *enfocar la discapacidad como categoría política*; segundo, lograr una ruptura pedagógica *desarrollar sujetos y prácticas educativas que combatan la producción de no existencia*, haciendo justicia a la

diversidad de condiciones de aprendizaje de toda la población; tercero *la educación especial inclusiva* debe tener una renovación *a partir de la discusión de Santos sobre el pensamiento abisal*, llamado a una *pedagogía posabisal, como proyecto político-pedagógico* (pp. 6-7).

Decolonialidad como Apuesta para la Comprensión de una Educación Situada y Contextualizada.

La tercera tensión se relaciona con las investigaciones que hacen visible la importancia de pensar los otros lugares, donde se ha construido la educación especial, los sujetos con discapacidad, las familias, para reconocer las vivencias del contexto colombiano. En esta dirección, Peñuela (2010), en su artículo titulado “*¿Es posible descolonizar la pedagogía?*” tiene el propósito de hacer reflexionar la educación desde el reconocimiento de la construcción de saberes que tiene América Latina; para tal fin realiza preguntas frente al debate de la modernidad y posmodernidad:

¿Cuáles son los lugares de enunciación, producción y legitimación de conocimiento desde la pedagogía en América Latina? ¿Es posible cambiar las éticas y políticas del conocimiento que se han instaurado en una lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial, siguiendo a Mignolo? ¿Cuáles son las formas y los *locus* de producción de conocimiento y pensamiento pedagógico en Colombia y en América Latina? ¿Cuáles son los puntos de fuga para la enunciación política a partir de la pedagogía desde su historicidad en América Latina? (p.179)

Estas preguntas abren la puerta a una lectura contextualizada y situada en la realidad política, cultural, social y económica; pero la intención no es la de poner a Latinoamérica como un objeto de conocimiento, más bien con tener una mirada que construya desde narrativas y discursos que crearon “identidades homogéneas” sobre lo “otro”, desde la modernidad y cómo esto se convierte en el punto en tensión para la comprensión y construcción de la posmodernidad.

Esta posmodernidad se nutre de otras disciplinas en especial de la modernidad que cuestionan la validez de lo social, y estos discursos terminan siendo aprovechados por el neoliberalismo que presentan unas hegemonías culturales que no favorecen la diversidad de los sujetos, es así como

es necesario evaluar esta visión que se instaure de la posmodernidad en Latinoamérica”.

(Peñuela, 2010, p. 180)

La autora aporta, a las reflexiones y deconstrucciones para la educación y al relacionarlas con la educación especial, permite establecer esa visión crítica que es tan necesaria frente a los discursos contruidos y las prácticas pedagógicas institucionalizadas en Latinoamérica, puesto que se requiere un análisis de las pedagogías modernas occidentales y eurocéntricas que se han constituido y han operado históricamente; en particular para el caso de la pedagogía, situar su configuración en América Latina en el devenir de la modernidad/posmodernidad, que permiten desnaturalizar sus procesos de funcionamiento y, a la vez, evidenciar su estrecha relación con proyectos ético-políticos educativos propios.

En esta relación, la posmodernidad se presenta desde el desconocimiento de las realidades latinoamericanas, la construcción social, cultural, y económica, que influyen sobre la educación, porque al estar centrada desde la hipermercantilización, genera exclusiones en todo aquello que se salga de parámetros normativos; es en esta dirección que se requiere un posicionamiento de desoccidentalización de las prácticas para reconocer los saberes que han transitado para este caso específico en la educación especial.

En este reflexionar De Sousa (2004, citado por Peñuela 2010, p. 180), con la noción de posmodernismo oposicional enuncia:

Las condiciones que trajeron la crisis de la modernidad no son todavía las condiciones para superar la crisis más allá de la modernidad. De ahí nuestro período de transición retratado por la teoría oposicional postmoderna. Estamos enfrentando problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. La búsqueda de soluciones modernas es lo que denomino postmodernismo oposicional (...) es necesario comenzar desde la disyunción entre la modernidad de los problemas y la postmodernidad de las posibles soluciones y convertir tales

disyunciones en el impulso para fundamentar teorías y prácticas capaces de re-inventar la emancipación social.

Este mismo problema enfrenta la educación especial con la modernidad y la posmodernidad, porque al querer modificar las prácticas a las que se ha visto anclada desde miradas medicalizadas sobre los sujetos con discapacidad, resultan muchas veces imposibles, ya *que* el diagnóstico médico sigue teniendo mayor valor al momento del reconocimiento de sus derechos; es en este devenir que la educación especial requiere ser pensada desde otros lugares que permitan visibilizar saberes, realidades y experiencias situadas en el contexto colombiano.

Por último, es importante traer a colación algunos núcleos problematizadores comunes a la pedagogía, desde una perspectiva colonizadora, que cumple la función de dejar el debate abierto hacia una mirada decolonial a la educación, que aportan a las discusiones de la educación especial, presentados por Peñuela (2010), los cuales sintetizo a continuación:

- La crítica al discurso pedagógico moderno desde la necesidad de descolonización de los patrones de poder y saber, que han estado vigentes por siglos en América Latina.
- La crítica y desnaturalización de las formas existentes de pedagogía tanto en escenarios formales como no formales.
- Visibilización y reconocimiento de pedagogías propias, como las pedagogías que se ponen en juego en el caso de la educación intercultural, la educación popular y la educación comunitaria, entre otras.
- Posicionamiento de las pedagogías como constituyentes de narrativas localizadas, con relación a las formas contrahegemónicas de constitución de pensamiento en América Latina, problematizando las relaciones del manejo de tiempo-espacio y dando posibilidad a la descolonización de los cuerpos desde la pedagogía.

- Reposicionamiento de la función de la pedagogía de acuerdo con sus localizaciones contextuales y desde una lectura de las relaciones de poder que la instituyen.
- Rupturas entre la lógica de separación de las pedagogías según su *locus* de enunciación tanto en estudios decoloniales como poscoloniales, si se constituyen en el marco de un pensamiento crítico latinoamericano.

Desde las reflexiones presentadas sobre la importancia de pensar en decolonizar la educación y los recorridos que se pueden observar de la educación especial, pensar los saberes contruidos desde diferentes lugares en las últimas décadas y las implicaciones y retos de las políticas de inclusión educativa. En concordancia, se presenta una mirada crítica y reflexiones de las siguientes investigaciones, observando tensiones existentes desde otros lugares la educación especial, los sujetos y la pedagogía.

Es así como desde esta tercera tensión se presentan tres sub tensiones internas, la primera sub tensión se relaciona con los *aportes y cuestionamientos de la educación inclusiva para pensar en decolonizar la educación especial*, desde las investigaciones de Rodríguez y Luque (2006), Juárez et al. (2010), Vélez (2013), Leiva (2013) y Yarza, et al. (2014) , se deja abierto el debate sobre los sujetos con discapacidad en el ámbito universitario, la transformaciones que debe tener la educación especial con las miradas de educación inclusiva, un rol que se centre menos en el déficit, pensar posturas abiertas para asumir los retos que trajo consigo la inclusión.

La investigación realizada por Rodríguez y Luque (2006) titulada “Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad”, a través del análisis de estudios de caso de 40 sujetos con discapacidad en la Universidad de Málaga, genera dos reflexiones que son coyunturales: la primera sobre el ámbito educativo universitario en relación con el ejercicio de concienciar a la comunidad sobre la educación inclusiva a este nivel y que pocos pensaron que llegarían a estar cada vez más visibles en todos los niveles de la educación; la segunda, la educación superior cuestiona los procesos de inclusión,

debido a que el trabajo se ha centrado en realizar adaptación curricular en el aula como si fuese la única necesidad en la enseñanza, porque las acciones sugeridas se centran en: modificación en el tiempo para presentar pruebas, evaluaciones orales, transcripción escrita o de voz, pero las problemáticas deben ser pensadas más allá de los contenidos; las transformaciones requieren orientaciones más profundas desde un sentido social y humano.

El artículo documental realizado por Juárez et al. (2010) titulado “De la educación especial a la educación inclusiva” en la ciudad de México, presenta como objetivo principal analizar la política educativa en los últimos sexenios en relación con la educación especial, respecto a los tránsitos y retrocesos que ha presentado en la escuela inclusiva en México. Los aportes de este análisis, permiten pensar en la necesidad de analizar las transformaciones y visiones que ha tenido la educación especial en diferentes lugares del mundo, pasando de una modalidad educativa centrada para los sujetos con discapacidad en escenarios de *educación segregada*, a una educación inclusiva, en la que el educador especial interactúa como docente que apoya los procesos académicos en las aulas, denominadas *aulas regulares*. De esta manera, se espera un rol del educador especial más abarcador, alejado de esa postura centrada en el déficit, reconociendo a los sujetos desde los diferentes lugares en los que transita a lo largo de su vida.

Otro de los aportes que dejan los autores es sobre el rol del educador especial, referido a las transformaciones que debe realizar para asumir un papel desde el trabajo interdisciplinario para interactuar con otros profesionales, aportando a la comprensión de una educación con miradas incluyentes; un educador especial capaz de asumir una postura en relación con términos como el de *necesidades educativas especiales*, ya que este, no solo se refiere a las personas con discapacidad, sino a todos aquellos que requieren un apoyo para suplir alguna dificultad en el aprendizaje que no necesariamente este diagnosticado.

La investigación realizada por Vélez (2013), del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá D.C., titulada “La educación Inclusiva en los programas de formación inicial de docentes”, es una investigación desde una perspectiva epistemológica y metodológica alternativa que emplea la etnografía, el estudio de caso, la investigación documental y la investigación acción participante. Sus resultados permiten pensar en la formación de los educadores con miras a una educación inclusiva, dejando el debate abierto sobre el rol del educador especial, frente al que debe asumir en la educación. Dicha pregunta por el rol, es si el educador especial debe transformar la visión sobre a quienes históricamente ha asumido su educación, que son las poblaciones con discapacidades, y ahora le compete tener una mirada amplia sobre la educación y sus diversidades en el aula, maestros que tengan capacidad de trabajar interdisciplinariamente y transdisciplinariamente, para modificar esas prácticas excluyentes que siempre han permeado la educación de todo aquello que se sale de los parámetros de la "normalidad", los "otros", los que se salen de los estándares; el trabajo será con los niños, niñas, jóvenes y adultos, o será un trabajo con maestros en el aula.

El artículo de Leiva (2013), titulado “De la integración a la inclusión: Evolución y cambio de la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español”, realizado en Costa Rica – San Pedro de Montes de Oca, de carácter cualitativo interpretativo, aporta a reflexiones, al resaltar que la educación especial requiere visiones amplias y deconstrucción para asumir posturas abiertas con visiones sociales y pedagógicas, aportantes a la educación igualitaria; una educación especial más allá de la discapacidad, una educación que reconozca aspectos sociales y pedagógicos como aporte al sistema educativo, no solo se trata de las ayudas técnicas, se trata de aportes profundos que modifiquen las prácticas de quienes circulan la educación.

Yarza, et al., (2014, p. 325), realizan una investigación titulada “Reformas, relatos de vida e identidades profesionales a partir de voces de educadores especiales en Medellín Colombia 1965-2002”, esta es una investigación narrativa, en la que se reconoce la “ausencia de investigaciones de las

voces y las vivencias de las educadoras especiales” en tiempos actuales; las narrativas permiten presentar la “identidad que han construido las educadoras especiales”; los autores esperan que esta investigación sea un aporte para el presente del educador especial. Aportes que reconocen la necesidad de pensar una reflexión y apuestas que permita comprender las voces de las educadoras y educadores especiales, que se evite ir al vaivén de las políticas; se reconoce la necesidad de asumir posturas críticas en relación con las miradas occidentales, no contextualizadas que se asumen como proceso de formación de los educadores especiales la cual debe ser pensada desde otras posturas desde el *Sur Sur*. Tal como afirma Yarza, et al., (2014): “La identidad por profesional y la tradición, nos sitúa de cara al fortalecimiento/redimensión de la formación inicial y continua de los educadores especiales o diferenciales en nuestras instituciones de educación superior” (p, 335).

La segunda subtensión permite pensar la importancia de deconstruir tensiones históricas sobre la terminología, mitos y realidades de la educación especial ancladas a prácticas segregadoras y centradas en el diagnóstico, dificultades que viven los sujetos con discapacidad, familias, al igual que las prácticas educativas, por la carga semánticas que trae consigo cada uno de estos términos, por ejemplo: *necesidades educativas especiales, personas sordas, personas ciegas, personas con discapacidad intelectual, personas con múltiples discapacidades, autismo, limitaciones físicas, niños especiales, hasta la misma denominación de educación especial*.

En esta relación, la investigación de Sánchez (2001), con su artículo titulado “El significado oculto del término de Necesidades Educativas Especiales”, realizado en Zaragoza – España, cuyo propósito era analizar el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), y la influencia que tiene este en la historia de la educación especial, los sujetos, al igual que los efectos sociales y políticos. Muestra la importancia del término, siendo este uno de los que merece discusión y deconstrucción, que cuestione las intenciones políticas, sociales, culturales, ya que no solo se trata de modificar evaluaciones o actividades: el cambio es más profundo e implica las prácticas, las comprensiones teóricas y la

participación. Gana entonces importancia, ya que se debe reconocer el peso histórico que representa para la educación de los sujetos con discapacidad, la educación especial y sus familias, estar enmarcados en una etiqueta como esta, como menciona Sánchez, (2001, p.173):

El auténtico significado oculto del término «Necesidades Educativas Especiales» es inculcar la resignación ante la falta de oportunidades para competir por sus propios derechos y conformismo ante las situaciones de fracaso, asegurando así la supervivencia de un sistema injusto con la mayoría que compone las minorías, y beneficioso para la minoría que posee la mayoría del poder y del dinero.

En esta misma línea, la Investigación desarrollada en Grecia por Mouzakitis (2010), titulada *“Special education: Myths an reality”*, de carácter descriptivo y de corte transversal, continúa con los aportes para pensar los términos que transitan en la educación especial. De esta manera, emergen del interrogante ¿Qué términos se pueden clarificar desde una visión menos empírica referida a la educación especial y personas con discapacidad "niños excepcionales"?

El estudio realiza una encuesta con tres preguntas, en el que participaron 418 padres; la primera pregunta fue: ¿cómo se ha dado cuenta de la excepcionalidad de su hijo? como resultado, 185 padres que equivale al 44.26%, manifestaron darse cuenta de la excepcionalidad de su hijo por observación circunstancial. La segunda pregunta, en la cual participaron 683 sujetos: ¿hasta qué punto cree que la inclusión ayudará a niños excepcionales en sus estudios? 193 de los participantes equivalente a 28.25%, consideran muy útil la inclusión. En la tercera y última pregunta, participan 683 padres: ¿en qué medida está de acuerdo con ciertas características asociadas a las diversas excepcionalidades como minusválido, especial, discapacitado, necesidades especiales? 201 de los participantes, equivalente a 29.42%, consideran que están en desacuerdo con la caracterización dada a la población (Mouzakitis,2010, p. 4028).

A partir de estos análisis, Mouzakitis (2010, p. 4029), realiza la siguiente tabla sobre mitos y realidades, que describe la terminología empleada para referirse a los sujetos con discapacidad.

Figura 6. Mitos y Realidades.

Table 4 - Myths and reality

Myth	Reality
General >Most exceptional children receive special education. >Labeling a child “retarded”, “disturbed” etc is inappropriate.	It is wrong. Only about half of them do. It is wrong. Labeling is an effective way to describe it.
Mentally retarded > Most mentally retarded children look different from normal >In most cases the cause for mental retardation is identified.	The vast majority is not altered in physical appearance. Wrong. In most cases cannot be identified.
Learning Disabled >All learning-disabled children have brain damage. >Learning disabilities have nothing to do with environmental disadvantage.	It is possible to have a learning problem without brain damage. Wrong. A poor environment may be a contributing factor.
Emotionally disturbed >Most disturbed children escape the notice of people around them >Disturbed children are usually bright.	Most such children are quite easy to spot. Wrong. Their IQ score ranges between 50 and 90
Language disorders > Such individuals are always emotionally disturbed. >There is no relationship between intelligence and disorder.	Not always. Wrong. More often they are persons with lower IQ.
Hearing impaired >Deafness leads automatically to inability to speak. >Hearing aids should not be used for mild or severe losses.	Most deaf people can be taught some use of language There are no losses to prevent someone to use aids
Visually impaired >The blind have an extra sense to detect objects. >The blind are helpless and dependent.	Wrong. They only develop an obstacle sense. With a favorable learning experience are independent.
Physically handicapped >Those people always have psychological problems. >Cerebral palsy is a contagious disease.	There is no such association. Cerebral palsy is not a disease.
The Gifted >Gifted individuals are in a sense super-humans. >The gifted tend to be mentally unstable.	Gifted children are not super humans. Wrong. They are emotionally healthy people.

Nota: Tomado de Mouzakitis (2010, p. 4029)

Para finalizar, es importante resaltar de este estudio, que aún quedan por abordar temáticas desde los intereses de padres de niños excepcionales, educadores y otros. Al igual, que examinar las actitudes, creencias y expectativas con respecto a niños excepcionales.

García et al. (2013), realiza una investigación en San Pedro de Montes de oca en Costa Rica, siendo un estudio descriptivo, transversal, titulado “Terminología Internacional sobre la educación inclusiva”, cuyo objetivo era identificar significados que expertos internacionales dan a los conceptos como: educación inclusiva, discapacidad, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación. El análisis presenta una postura frente a la terminología empleada a nivel

internacional sobre la educación inclusiva, y el impacto que tiene al momento de asumir la educación.

Los investigadores para tener una visión más amplia emplean una encuesta a los integrantes de

International Inclusive *Teacher Education Research Forum* – IITERF, en el que participaron países como:

- a. Chile (2), Costa Rica (2) y México (4) de la región de Latinoamérica.
- b. Estados Unidos (10) y Canadá (1) de la región EUA y Canadá.
- c. España (3), Escocia (1) y Malta (1); China (1), Corea del Norte (1), Hong Kong (2) y Vietnam (1); Sudáfrica (1) de la región Europa, Asia, Sudáfrica.
- d. Australia (6) y Nueva Zelanda (1) de la región Oceanía.

Los análisis permiten concluir que la construcción de terminología se debe a la experiencia y recorrido de la educación especial, y las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas de los países. Pero sigue persistiendo una diferenciación para referirse a la discapacidad desde lo biológico: discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora y múltiple (México); otras que aparecen y persisten es el trastorno del espectro autista (Chile); en algunos países aparecen los trastornos emocionales (Chile y Estados Unidos).

La definición de educación inclusiva en Colombia, Ecuador y Argentina, en donde se asume el concepto de la UNESCO de *educación educativa con calidad*, es lejano a la realidad. “En EUA y Canadá (con cierta tendencia en la misma dirección en Europa, Asia, Sudáfrica y Oceanía), la educación inclusiva se identifica con la atención de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares” (García et al. 2013, p.21)

La definición de las necesidades educativas especiales no parece apoyar los argumentos de Ainscow (2011), Ainscow y Miles (2008), Ainscow, Booth y Dyson (2006), en el sentido de que se trata de un concepto que se ha ido desgastando y se ha convertido en sinónimo de problemas del niño, pues cerca del 60% de los sujetos mencionaron que se trata de los apoyos, en un caso a los estudiantes y en otro a las escuelas. De todas formas, casi un 30% de los sujetos identificaron

a las NEE con las dificultades de las y los estudiantes (fundamentalmente en EUA y Canadá, donde las NEE se asocian de manera cercana con la discapacidad). (García et al., 2013, p. 22)

Frente a *Barreras para el aprendizaje*, se observa la misma dificultad con educación inclusiva; es difícil visibilizar consensos, pero se centra hacia las dificultades externas que tiene el sujeto con discapacidad para aprender, como mencionan los autores:

Este último punto puede generar mucha inquietud, pues parece relacionarse de manera muy estrecha con la propuesta “radical” de la educación inclusiva. En algunos países se corre el riesgo de que solamente se busque eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, esto es, los obstáculos ajenos al estudiante. Constituye un riesgo, porque entonces se podrían dejar de lado los apoyos muy específicos que necesitan algunos estudiantes. (García et al., 2013, p. 22)

Una de las apreciaciones finales a resaltar es cómo desde esa perspectiva amplia sobre la terminología de la educación inclusiva se rescata la importancia de la educación especial, y cómo esta no debe desaparecer por la aparición de la inclusión; es necesario considerar factores sociales, económicos y culturales de los contextos, puesto que tomar una decisión tan radical de eliminar la educación especial cuando aún en regiones del mundo se excluye a la población con discapacidad y desconoce los aportes de la educación especial.

En línea con la educación inclusiva radical, Florian (2010), menciona que la educación inclusiva no constituye la eliminación de la educación especial, sino su reorganización, a fin de concentrarse en la pedagogía inclusiva. En nuestra opinión, la aportación de Florian es sumamente valiosa, aunque depende de condiciones locales.

La tercera subtensión, *decolonizar las miradas que se construyen en torno a los sujetos que transitan en la educación especial*. Los sujetos con discapacidad históricamente han sido el eje central de la educación especial; en esta relación, pensar las visiones sobre los sujetos con discapacidad es un aporte para la comprensión del campo de conocimiento de la educación especial y la educación.

En este sentido, implica asumir retos desde diferentes escenarios relacionados con la terminología que diferencia al sujeto, confrontándolo con la segregación, exclusión, porque a pesar de los avances en políticas educativas, sigue siendo común las exclusiones. Es así como, desde las investigaciones que acompañan estas reflexiones emergen la oportunidad para reflexionar, debatir, pensar y comprender a los sujetos con discapacidad, desde una línea más crítica en cómo se asume a los sujetos con discapacidad.

La investigación realizada por Parra (2009), titulada “Comprender ejercicios de pensamiento: aproximaciones al sentido de las dis-capacidades”, en la ciudad de Bogotá, es de carácter cualitativo interpretativo. Cuyo propósito fue “pensar los sentidos de las discapacidades discutidos en la academia y comprender los alcances de los ejercicios de pensamiento adelantados en espacios dedicados a la formación profesional, expuestos en tesis de maestría y contenidos conceptuales” (p. 21). La inquietud emerge desde la experiencia de la investigadora y su relación directa con la educación especial, siendo un interés construir otras formas de asumir a los sujetos con discapacidad, no desde un concepto totalitario; por el contrario, reconociendo lo que se ha dicho, desde dónde se ha construido y qué relación directa tiene con la experiencia de vida de quienes viven la “*discapacidad*”, no solo referida a los sujetos, sino a todos los actores. Uno de los aportes que realiza esta investigación se refiere a cómo los hombres y mujeres reconocen la noción de discapacidad:

Las mujeres reconocen una noción de dis-capacidad, desde un ejercicio personal, único, particular, vinculado al cuidado del otro/a, con la intencionalidad de incidir en espacios como el hogar, actuando de modo directo sobre el cuerpo, reconociendo la importancia de escuchar diversas voces, tal vez diferenciando de las mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes, o mayores, porque desean comprender la situación de dis-capacidad y los avatares de sus cuidadores y cuidadoras.

Los hombres, que difieren de las construcciones hechas por las mujeres, se centran en acciones relacionadas con “productividad, industria, economía, poder”; ... Las maneras de construir sus ejercicios, que son únicas y particulares, indican que tanto los estudiantes como los profesionales pretenden incidir con acciones propias de espacios públicos agonistas, tal vez respaldando análisis de exigibilidad de derechos, impulsando proyectos de microeconomía, generando nuevas estadísticas, o pensando otras conceptualizaciones respecto de la discapacidad. (Parra, 2009, p. 90)

Es en este punto que cabe detenerse, porque si algo es importante enunciar, es cómo la educación especial, siempre ha estado transitada por mujeres, pero al momento de movilizar la legislación, son los hombres quienes han protagonizado el papel frente a las formas de educar, orientar las bases económicas del país o lugares en los que se encuentran.

Otro de los aportes se da desde los análisis y conclusiones que se presentan como parte de la reflexión Parra (2009), se analiza la comprensión desde tres categorías: (1) Desde lo vivido: por mujeres y hombres, las subjetividades como un reclamo a los derechos a pertenecer a un lugar en el mundo común, lo humano de las discapacidades; (2) como asunto político: la discapacidad nace y se renueva continuamente, vuelve a formular la cuestión del origen en el signo del comienzo, y se presenta como conjunto de experiencias subjetivas e intersubjetivas. y (3) como fundamento de otros conocimientos. (p. 92-93).

Para resaltar desde la investigación de Parra (2009) es la apuesta considerando el *campo de las discapacidades desde Bourdieu*, que permite las reflexiones desde el microcosmo, universo, o espacio práctico de la existencia cotidiana. En esta relación se propone:

Las dis-capacidades consideradas como un *campo* retoman las tensiones vividas, identifican los planos donde se ubican las posiciones, entrecruzan los capitales, reconfiguran el mundo común,

a medida en que se acercan a la comprensión de las diversidades de mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y mayores.

Las dis-capacidades como campo enfrentan posturas excluyentes o discriminatorias cuando se acude a los servicios de salud, a los planteles educativos, al mercado de trabajo, a los núcleos familiares o a los nichos comunitarios.

Las dis-capacidades como campo plantean un ejercicio relacional complejo en diferentes planos, los cuales son transitables pero llenos de tensiones porque consideran las diversidades existentes en la dis-capacidad no solo referente a quienes son denominados *dis-capacitados*, sino a quienes estamos en los espacios sociales que lo constituyen. (Parra, 2009, p. 92-93)

Esta apuesta presentada por la autora solo es un esbozo sobre el campo que permitirá pensar, acercarse, alejarse de la comprensión de las discapacidades, porque son los sujetos desde los diferentes escenarios que transitan y reconociendo que son hombres y mujeres que viven la discapacidad quienes realizarían los mayores aportes en comprender sus realidades.

La investigación doctoral realizada por Fernandez (2011) en Colombia, titulada “Jóvenes con discapacidad: sujetos de reconocimiento”, de carácter cualitativo y enfoque narrativo, tenía el propósito de presentar reconocimiento de participación de jóvenes con discapacidad, dejando varios cuestionamientos relacionados con el reconocimiento de derechos con sentido de justicia social; se resalta que aunque se ha ganado en derechos, las experiencias de desprecio siguen permeando sus vidas y el desarrollo de sus habilidades y capacidades. Igualmente, reconoce la existencia de entidades dedicadas a la inclusión; las prácticas son segregadoras, porque no permiten el libre desarrollo de los sujetos, son ellos quienes quieren determinar hasta qué punto van sus actividades para la formación. Es interesante ver como esta investigación es un ejemplo de que aún en Colombia, a pesar de los avances frente a políticas, sigue siendo una necesidad cambiar de base la forma de percibir, reconocer a los sujetos con discapacidad que siguen siendo invisibilizadas por las prácticas que se tienen como sociedad.

Los hallazgos que presenta Fernandez (2011), confirman que en las prácticas del desprecio siguen prevaleciendo los agravios y ofensas relacionados con:

- La comunicación: nombrar peyorativamente a las personas con discapacidades aún se presenta como una acción común, naturalizada de tal forma que produce y perpetúa la estigmatización del colectivo.
- Las formas de representación: además de persistir los imaginarios y representaciones sociales de las personas con discapacidades como mendigos y menesterosos, estas hacen que se les conviertan en objetos de caridad.
- Las formas de interacción violentas: prevalecieron las relaciones de maltrato (físico y psicológico, incluso de violación), la indiferencia (no involucrarse u omitir acciones), y el rechazo por la condición del otro. Se hace hincapié que cuando la indiferencia y el rechazo ocurren en el ámbito institucional se lesionan los intereses de estas personas y su ciudadanía, además debilitan la institucionalidad y la normatividad.
- Las dinámicas de exclusión: aún siguen vigentes el abandono, el ocultamiento y la institucionalización causados por los prejuicios y la discriminación hacia el colectivo de las personas con discapacidades.
- El autodesprecio: en los relatos estaban implícitas las experiencias de minusvalorarse, marginarse y autoexcluirse; el preguntarse permanentemente “¿porqué yo?” y la no aceptación de sí. (Fernandez, 2011, p. 122)

Orjuela (2014), desarrolló su investigación titulada “Los anormales en la escuela colombiana: Institucionalización de su Educación en la Primera Mitad del Siglo XX”, a través de un estudio documental de carácter histórico; dentro de los aportes que realiza la autora, está el de brindar un panorama amplio sobre la educación de los sujetos con discapacidad, que denomina los anormales desde la postura teórica que asume. Los aportes que realiza, dejan ver que en Colombia se trabaja

siempre desde realidades que no son pertenecientes a los contextos colombianos; se traen prácticas del exterior que son implantadas en la educación y más cuando se piensa en sujetos con discapacidad o como la autora los ha denominado *anormales*, desde la influencia de la higienización que *era o es* el eje central de la educación. Igualmente, menciona que el sujeto con discapacidad fue puesto para ser *normalizado, corregir* y aunque en los últimos años, las prácticas y las instituciones han avanzado en el tema, aún siguen existiendo brechas en la educación de los sujetos con discapacidad. Otro de los aportes que realiza, es desde esta visión histórica de la institucionalización que da una mirada clara de las “dificultades” que tiene en el presente la educación: la necesidad de pensarse a los sujetos con discapacidad desde una mirada que descolonice la construcción de la discapacidad. Como lo menciona la autora:

Los modos de objetivación de los sujetos anormales que llegaron a la escuela en Colombia durante la primera mitad del siglo XX serían expresiones, formas de nombrar que se irían construyendo desde las articulaciones entre la institución, los saberes y las prácticas y que en resumen se pueden mostrar de la siguiente manera: niños desamparados, niños desvalidos; niños detenidos, niños infractores, niños delincuentes, pilletes o criminales en embrión; niños sordomudos, niños ciegos, niños atrasados mentales, niños degenerados físicos; niños Inválidos y niños debilitados. (Orjuela, 2014, p. 159)

Por último, la tesis doctoral de Delgado (2018), titulada “Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad”, es una investigación cualitativa con aproximaciones cuantitativas, cuyo propósito fue “explorar y evidenciar las formas como la experiencia de la discapacidad, constituida como saber, se expresa y dialoga con el saber pedagógico y estilo de enseñanza en profesores universitarios” (p. 20). Uno de los principales aportes que realiza esta investigación a la tercera tensión, es el saber que tienen los docentes sobre discapacidad, al concluir que definitivamente la construcción de este concepto está dado por las experiencias propias de cada sujeto,

de las interacciones por las que ha transitado y estado en escenarios que se apropian de su saber, de su formación, de su propia vida, que dicho saber, podría decirse se debe también a las vivencias que han atravesado su experiencia al lograr alejarse de esas miradas de enfermedad y terapéutica para estar en sociedad.

A Manera de Conclusiones: retos y preguntas emergentes del estado del arte

“Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza y a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza” (Sousa, 2005).

A partir de los análisis del estado del arte y de las tensiones, tendencias e interrogantes que circulan sobre la educación especial como un proceso continuo de pensar los sentidos que debería tomar en la actualidad, en la que se han puesto en consideración sus aportes para la educación desde la labor que cumple en la inclusión educativa, a manera de conclusiones se puede afirmar:

Los saberes de la arqueología propuesta por Foucault (2000), abren paso a pensar la educación especial no desde linealidades; por el contrario, permite resaltar la importancia de lo epistémico y las tensiones del campo de conocimiento, implica alejarse de miradas colonizadoras, eurocéntricas y homogenizantes, que lleven a la educación especial a presentar posturas descolonizadoras, contextualizadas y situadas en las realidades colombianas, pues al traer posturas descontextualizadas sin pensar los impactos que tiene para la educación y los sujetos con discapacidad se perpetúan las exclusiones.

En relación con la pregunta si la educación especial debe desaparecer con la educación inclusiva, se orienta a que esta se debe transformar, acercarse a la realidad de los sujetos con discapacidad, orientar procesos que den voz, participación, reconocimiento sobre las experiencias de vida que han tenido; en palabras de Sousa (2013), pasar de un pensamiento abismal a uno posabismal, en el que lo particular sea la heterogeneidad (p. 51).

En definitiva, no se trata de desaparecer la educación especial; se trata de construir otros caminos a partir de las experiencias, saberes, para alejarse de las prácticas excluyentes; se requiere pensar los términos que circulan en la educación especial, como lo son: necesidades educativas especiales, la dicotomía entre exclusión/inclusión, concepción de discapacidad, educación inclusiva como proyecto político que olvida las particularidades de los sujetos y los excluye, la función que cumple en el sistema educativo, que no se trata de unificar conceptos, pero sí llegar con consenso que permita aportar a la educación, sujetos con discapacidad y sus familias.

Capítulo III.

Corpus Conceptual

El presente capítulo se estructura de tres grandes ejes: el primero, se refiere a un acercamiento de la educación especial: historias y conceptos ¿desde la matriz occidental y la pedagogía moderna?; el segundo Enfoques del Sur y la pedagogía moderna diferencial.

Educación Especial: historias y conceptos

La educación especial en los diferentes lugares del mundo emerge como una respuesta para la atención “especializada” de la población con discapacidad, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales; que espera dar respuesta a dificultades por las que pueden atravesar los sujetos para estar en la escuela, en la comunidad, en el trabajo.

La educación especial históricamente se sitúa desde diferentes modelos según el lugar en el cual se relate la historia, es así como, se pueden enunciar modelo del déficit, modelo biopsicosocial, modelo desde las necesidades educativas especiales, modelos sociocríticos, modelo de integración, modelo inclusión, asociada directamente a la comprensión de discapacidad.

Estos modelos tienen una clara raíz occidental, que presenta una postura de una educación orientada hacia la normalización de quienes transitan en la educación especial, que le dan respuesta a los momentos históricos y evolutivos con los que se percibe a los sujetos asociados a la educación especial.

A continuación, se presenta la reconstrucción de visiones de la educación especial desde la apropiación que he logrado a través de mi formación y experiencia profesional.

Tabla 6.

Modelos históricos de la educación especial.

Modelos	Visión de la educación especial
Déficit	Desde este modelo era característico visualizar la discapacidad como una patologías u anormalidad inherente a los sordomudos, ciegos, retrasados

Modelos	Visión de la educación especial
	mentales, deficientes físicos, o deficientes psíquicos. Que no le permitía estar a los sujetos en las aulas normales y se encontraban en centros especializados. La educación especial caracterizaba por tener un currículo centrado en el sujeto para que supere el déficit. Una educación especial centrada en la normalización de los sujetos
Biopsicosocial	Esta perspectiva se encuentra asociada a una postura que intenta conciliar a un sujeto que tiene unas realidades biológicas, pero a la vez, se encuentra atravesado por realidades psicológicas y sociales. La educación especial intenta ampliar la mirada, asumiendo una relación con, características biológicas, psicológicas, pero con un mayor énfasis en el contexto desde ese reconocimiento de características sociales en las que vive el sujeto. Con esta postura biopsicosocial se espera dar respuestas educativas más allá del déficit, pero aún persiste la mirada de una educación centrada en la normalización.
Necesidades Educativas Especiales	Emerge desde esa perspectiva del Informe Warnock, que sitúa a la educación especial y a la educación del aula regular en un reconocimiento que es el educador especial, quien se dota de elementos prácticos, técnicos para suplir las dificultades del sujeto con discapacidad que le impide estar en el aula, desde esos parámetros estandarizados de una educación pensada para la normalización. Es una transición en la que la educación especial inicia tránsitos entre los centros especializados y la escuela regular.
Integración	Ubica a la educación especial y a los sujetos dentro de la escuela, una escuela que reconoce a otros sujetos y educadores que llegan a la escuela y genera espacios para que estén en ella. Una escuela especial dentro de la escuela normalizadora, en la que el educador especial impartía los conocimientos básicos de la educación con algunos diálogos con otras disciplinas, y los sujetos socializan en horarios dispuestos por las instituciones. Los alumnos con discapacidad con mayores habilidades suelen estar en el aula y el educador especial genera los apoyos para que cumpla con los parámetros académicos de las instituciones educativas.
Sociocríticas	Esta se centra en debatir la perspectiva que se tiene del sujeto con discapacidad, desde un constructo social, y es la sociedad quien genera las exclusiones y no le permite pertenecer a la educación, familia, trabajo. La educación especial centra sus esfuerzos por cambiar las perspectivas que se tienen de los sujetos con discapacidad y cómo las exclusiones están dadas por el medio; la responsabilidad es del entorno.
inclusión	Esta perspectiva parece ser la evolución de un proceso de la integración y las perspectivas sociocríticas, porque al encontrarse los sujetos con discapacidad en la escuela junto con la educación especial, se requieren cambios en los cuales el sujeto no esté segregado en aulas especializadas dentro de la misma escuela. Se espera una educación igualitaria que valore la diversidad de los sujetos; se asume una educación en la que el sujeto no es el centro del problema educativo,

Modelos	Visión de la educación especial
	sino que el sistema debe generar apoyos para que este pueda estar en los diferentes escenarios de la vida. La educación especial debe responder a la construcción de un currículo, evaluación y estrategias pedagógicas, en el que se dé respuesta a los docentes, familias, contexto, que tenga en cuenta las realidades sociales, culturales, políticas y económicas.

Nota. Esta tabla es elaboración que parte de la experiencia propia y conocimientos adquiridos, durante la trayectoria académica y laboral.

Otras perspectivas, que son importantes traer a colación a este construir de la educación especial son las constituidas por el norte de Estados Unidos, siendo una latitud que aporta a la formación de educadores en Colombia. Esta surge como una estrategia para la atención de los sujetos con discapacidad, presentando una evolución histórica propia, trazada por realidades culturales, sociales, políticas, económicas y de creencias, que son el resultado de realidades y esfuerzos de quienes transitan en la educación especial.

En esta relación, realizar un acercamiento a la historias y conceptos de la educación especial desde miradas lineales y no lineales, permite comprender su constitución, el peso que tiene la visión occidental y la pedagogía moderna en las prácticas que le dan una connotación sobre cómo se asumen los sujetos y las prácticas.

Desde el acercamiento que permite el *Handbook of Special Education* compilado por Kauffman, Hallan y Cullen (2017), la educación especial surge desde escenarios terapéuticos, hospitalarios, hogares, asilos de caridad, escuelas públicas y privadas.

En artículos académicos (por ejemplo, Dorn, Fuchs y Fuchs, 1996; Hoffman, 1975; Smith, 1998) y algunas con tratamientos de larga duración (por ejemplo, Danforth, 2009; Osgood, 2005, 2008; Pritchard, 1963; Sarason y Doris, 1979; Winzer, 1993). Algunos son bastante periféricos en el sentido de que se centran en el tratamiento social de las personas con diversas discapacidades y solo pueden tocar temas de educación (por ejemplo, Deutsch, 1949; Kanner, 1964; Lane, 1979;

Levine y Levine, 1992; Safford y Safford, 1996; Sears, 1975; Woodill, 1995). Aquellos que discuten la educación a menudo se centran en los orígenes y el desarrollo de tratamientos educativos o centros de tratamiento para discapacidades específicas (por ejemplo, Flaherty, 2003; Hallahan y Mercer, 2002; Scheerenberger, 1987; Trent, 1994; Wiederholt, 1974). Otros intentan esbozar todas las influencias convergentes en la educación especial moderna.

(Kauffman et al., 2017, p. 3)

La educación especial siempre ha presentado una visión micro sobre las prácticas, minimizando las realidades que transitan los sujetos; pero esta se caracteriza por los radicalismos históricos, políticos, filosóficos y científicos, que le impregnan esa mirada occidentalizada del ser humano perfecto, que debe ser corregido para estar inmerso en las dinámicas sociales y no ser excluido, dejando en el olvido su esencia que lo caracteriza como único.

La educación especial para Estados Unidos se presenta como un producto del siglo XX, debido a los cambios sin precedentes en áreas tecnológicas, manufactura agrícola, transporte, comunicaciones, crecimiento económico, producción y expansión de urbanización masiva, vistas desde una apariencia que pretendía minimizar las diferencias entre los sujetos. Este siglo dejó un mundo globalizado, interconectado con una expectativa alta que esperaba reflejarse en un bienestar individual, grupal, favoreciendo a las naciones, esperando minimizar las luchas, el dolor, las desigualdades, pero realmente esta visión estaba lejos de la realidad que se asumía desde las diferentes periferias, las desigualdades, las exclusiones, la segregación se hicieron más notorias.

Fue un siglo de contradicciones: cada vez más amplias y profundas comunidades, pero una hostilidad y agresión letal sin paralelo. Una marea menguante en las antiguas justificaciones de la devaluación social de las diferencias y la exclusión fue seguida en ciclos por una nueva inundación de animadversiones y quejas. Los esfuerzos heroicos para derribar muros se reflejaron en esfuerzos desesperados por reconstruirlos. La educación especial moderna fue un

producto de este siglo, y su historia debe entenderse en consecuencia (Kauffman et al., 2017, p. 4).

Este siglo deja interrogantes sobre los migrantes, sobre las necesidades de los individuos y las particularidades que los caracterizan; es así como Kauffman et al., (2017), enuncian que el surgimiento de la educación especial tiene su epicentro en la ciudad de Nueva York, en *Henry Street*, en *Lower East Side* de Manhattan en una aula de una maestra llamada Elizabeth Ferrel, quien se interesó por reconocer la educación de los niños con discapacidad, centrada en las “diferencias individuales”, organización administrativa para la escuela pública que persiste a la fecha, la cual fue apoyada por aliados políticos, filósofos y administradores escolares, que sin conocer daría paso a la educación especial moderna.

Este acercamiento, que presento da paso y centrando el interés por un reconocimiento en la educación especial desde Colombia.

Educación Especial: Colombia trayectos y realidades

En esa búsqueda de acercarse a la historia de la educación especial se debe resaltar la influencia de las consideraciones sociales y culturales construidas por las “diferencias físicas, mentales o de comportamiento” que son visibles y terminan siendo determinantes al momento de la oferta educativa, y de las responsabilidades que se asumen por las instituciones. Dichas características centraron el interés en identificar qué requería una persona ciega, que le da una connotación a la educación especial de adaptar material, pero con el transcurso del tiempo amplía la visión a una postura que reconoce la importancia de la organización administrativa.

Para el caso de Colombia y acercarse a cómo surge la educación especial, es necesario acercarse a la realidad de la educación de formadores como parte de una formación contextualizada. La autora Figueroa (2016), resalta, para el caso de América Latina y Colombia, que la formación de educadores ha estado permeada por modelos europeos y estadounidenses, expandiéndose por Latinoamérica que

sustenta las raíces de cómo se debía formar a los licenciados y la educación que se impartía en las escuelas, para este caso las colombianas, sin desconocer que han generado aportes en el reconocimiento de tener un “país más educado”, pero que en el afán de generar altos niveles de formación, se generan unas brechas en relación con una formación situada y contextualizada.

Este desconocimiento de una educación situada y contextualizada para la formación de formadores guarda una relación con las necesidades de espacios poco adecuados para la enseñanza y el aprendizaje, necesidades microeconómicas de estudiantes, recibir información actualizada aún en tiempos actuales por las brechas al acceso a la información. Estas necesidades se encuentran supeditadas a los gobiernos de turno y sus planes de gobierno para ejecutar los planes de gobierno.

Sumado a las necesidades enunciadas, existe un obstáculo que se presentan para dar un cambio a esas miradas impuestas de ser educador como enuncia Figueroa (2016), y se relaciona cuando se pregunta a los estudiantes por qué estudian para ser maestros, su respuesta es: estudio para ser maestro, estudio porque siempre existe la oportunidad de un trabajo fijo, desconociendo la importancia de su labor para la construcción de país, un país que requiere con urgencia maestros con identidad, capaces de generar teorías, prácticas contextualizadas.

Pero esta identidad es compleja de construir, debido a las dificultades que presentan los educadores al ser formados y al ejercer su profesión; esta situación se repite para todas las licenciaturas que su sentir no es formar matemáticos, biólogos, historiadores, entre otros, *no son disciplinas puras*; es enseñar a enseñar a lo que se deben enfocar estas áreas y todas las que componen la formación de los futuros ciudadanos, centrando esta compleja tarea de formar educadores en Colombia. Un país con necesidades en el reconocer los derechos de las personas a ser educadas integralmente, una de las licenciaturas que ha tenido que asumir una postura permanente en reconstrucción ha sido la Licenciatura en Educación Especial.

Licenciatura en Educación Especial Acercamiento Cómo Surge en el Contexto Colombiano. La

formación de educadores especiales en el país surge a partir de la necesidad que se presenta en 1923 cuando se inicia en Bogotá y Medellín centros de educación especial, específicamente, orientados a población con limitación visual, auditiva y del habla, convirtiéndola en un campo que emerge con una alta necesidad de ser formados, para orientar las necesidades de esta población, ya que la capacitación se recibía en Francia y Estados Unidos. Se inicia la capacitación en estos centros para quienes se empezaron a interesar en el trabajo de sujetos con discapacidad.

Para el caso de los sujetos con discapacidad intelectual, limitaciones físicas, en su época denominada *“retraso mental, limitaciones neuromusculares y ortopédicas”*, emerge a finales de los años 40 e inicios de los 50, llegando a su mayor reconocimiento en todo el país en los años 60. La formación para estas poblaciones se da en profesionales del área de la salud, terapeutas del lenguaje, físicas y ocupacionales; esto marca la educación de la población con discapacidad a una atención medicalizada y que pretende rehabilitar al sujeto para adaptarse a la sociedad (Lancheros de Cabrera, 1993).

En el año 1966 el Ministerio de Educación – MEN-, creó la división de educación especial, que se legaliza con el Decreto 3157 de 1968.

En este mismo año la Universidad Pedagógica Nacional mediante el Acuerdo 09 del 2 de abril y Resolución 341 de abril, en cooperación con el Instituto Nacional Para Ciegos (INCI), y la asesoría técnica de la entonces Fundación Americana para ciegos de Ultramar, hoy Hellen Keller International, inicia el programa de Tiflogía, a nivel de Perito (1 año de estudios), con su plan de «Capacitación de maestros para la educación de niños con limitación visual». (Lancheros de Cabrera, 1993, p.1)

Para el año de 1970 el Departamento de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional con aval del MEN, desarrolla el primer programa de formación para niños con “retardo mental” con una duración de dos años; en 1972 se amplía al programa de tiflogía que otorgaba el título de experto. En

1980 mediante el Decreto 80, Artículo 31, se creó el programa de Licenciatura en Educación Especial, con dos líneas: la primera en retardo en el desarrollo en 1981 y la segunda línea, Tiflogía en 1982, que fueron autorizadas por el ICFES; la formación se fundamentaba en un enfoque social, humanista, científico e investigativo, siendo una formación para que los estudiantes adquirieran habilidades para desarrollar la personalidad del estudiantes con discapacidad y el trabajo interdisciplinario; para la formación de estos futuros licenciados se contaba con la participación de diferentes docentes pertenecientes a los departamentos de la Universidad Pedagógica Nacional (Lancheros de Cabrera, 1993).

En el segundo semestre de 1992 y el primer semestre de 1993, se inicia una reestructuración, de acuerdo con las reformas que se presentan desde la Ley 30 de 1992, y los cambios que se han venido dando en la educación especial que implica una mirada orientada a un maestro, que tenga una formación específica de educación, educación especial, integración, excepcionalidad y necesidades especiales; se pretende pasar de un modelo de segregación a integración, que pretende generar una mirada diferente frente al sujeto al que va a educar como futuro licenciado en educación especial (Lancheros de Cabrera, 1993).

A finales del segundo semestre de 1999 y el primero del 2000, se inicia la siguiente reforma de la licenciatura aprobada para dar inicio en el segundo semestre del 2000, avalada por el MEN; el primer cambio que se da es el relacionado con la denominación pasa de Licenciatura en Educación Especial a Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial; esto, con el propósito de brindar una mirada más amplia a la formación de educadores especiales, con las nuevas tendencias que se están gestando a nivel mundial, para dejar esas miradas segregadas hacia la población con discapacidad.

La educación pasa de tener a los sujetos con discapacidad *segregados o integrados* a tenerlos en el aula y se instalan los discursos de la inclusión, que le implica a la Licenciatura una reforma al programa en el 2009, y esta se mantiene con cambios menores hasta el 2016. Para el 2016 se inician cambios

profundos que se hacen más evidentes porque buscan la reivindicación de las poblaciones con discapacidad, y sobre la importancia del saber de los educadores especiales, esta última reforma vuelve a su titulación de Licenciatura en Educación Especial.

Estos cambios se sustentan desde la Resolución 2041 del 3 de febrero 2016 del Ministerio de Educación Nacional – MEN-, (2016) que, aunque fue derogada por la Resolución 18583 del 15 septiembre 2017 del Ministerio de Educación Nacional – MEN-, (2017b), mantiene el reconocimiento de las Licenciaturas para la enseñanza a grupos etarios, poblaciones y proyectos.

La Formación de Educadores Especiales Para el Reconocimiento del Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad. La formación de educadores especiales emerge como una necesidad para un grupo poblacional excluido históricamente que empezó a ser visible para Colombia, puesto que ya en varias partes del mundo se manifestaba la necesidad atender a esta población, con miradas más allá de asistencialismo, para ser *incluidos* en un mundo que no los reconocía, que a partir de los diferentes movimientos sociales se presenta la necesidad de formar personas, profesionales que orienten la educación para las poblaciones con discapacidad.

Uno de los fundamentos que caracteriza a la formación de educadores especiales es el de desarrollar un pensamiento crítico; este es un punto clave para enfrentar las dificultades que presentan las personas con discapacidad para ingresar a la educación. Se espera que el educador especial sea capaz de transformar las dinámicas del aula, disminuyendo las barreras con las que se enfrentan los grupos poblacionales con discapacidad, capaces de reconocer al otro, puesto que la educación no solo es para adquirir conocimientos; por el contrario, la educación es para formar ciudadanos con habilidades para reconocerse y reconocer a los otros, en el que cada uno cumple una función en un esquema social, porque siempre existirán personas con discapacidad.

La formación de educación especial siempre está en una constante lucha por ser reconocida como un aporte para los derechos de las personas con discapacidad; en el artículo que realiza Yarza de

los Rios (2008), se pueden retomar tres puntos clave como síntesis del análisis que nos presenta en el artículo:

- Las investigaciones histórico-pedagógicas que han transformado la historia de la educación especial favorecen la prestación de la educación de poblaciones con discapacidad en instituciones especializadas e incluyentes.
- La educación especial conocedora de un saber pedagógico, educativo y didáctico, que permite la construcción de perspectivas que piensan las “anormalidades” que emergen del aula, no referida al ser sino al aprender, reconocer el saber individual.
- La formación inicial de educadores especiales siempre ha guardado su carácter interdisciplinario, en el que relaciona el saber pedagógico y educativo que propone alternativas para la formación de una población excluida como lo ha sido las personas con discapacidad.

En concordancia con lo anteriormente enunciado, la educación especial ha estado comprometida desde un sentido del reconocimiento del derecho a la educación de poblaciones con discapacidad, desde su saber construido, intentando comprender las realidades que viven las poblaciones en sus diferentes contextos y lugares de procedencia.

A manera de conclusión, es importante resaltar que, para la formación de educadores especiales, se requiere seguir fortaleciendo la construcción de una identidad propia para la articulación entre la educación para personas con y sin discapacidad y que esa mirada de inclusión que se ha intentado dar durante los últimos tiempos trascienda de ser una política, para convertirse en un derecho real en las personas con discapacidad.

Otro aspecto que se requiere fortalecer es el aspecto relacionado con el fortalecimiento de una formación política, para lograr un empoderamiento en los sectores que más se influyen para toma decisiones sobre la formación de educadores especiales y de los sujetos con discapacidad; también se

requiere orientar la formación de los educadores especiales hacia una producción desde ese saber pedagógico, didáctico para la inclusión de personas con discapacidad.

Enfoques del Sur, punto de partida para los diálogos con la educación especial

Pensar la educación especial a partir de perspectivas del enfoque del sur abre un panorama de otras latitudes, para reconocer la construcción del conocimiento que ha estado en las orillas, en los márgenes. Es hacer un recorrido por esas realidades que la constituyen en la educación para los otros, en la educación para los que están al otro lado de la línea. En palabras de De Sousa Santos (2013), es pensar sobre el pensamiento moderno occidental y este es un pensamiento abismal:

Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de las líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. (p. 31)

Es preguntarse por los conocimientos y saberes de este lado de la línea, el cual, para esta investigación, es el otro lado de la línea, pero conocer o reconocer ese pensamiento occidental moderno donde las líneas se hacen invisibles en las prácticas de la educación y la educación especial, puesto que asumir que solo existe una forma de constitución de la educación especial sería ignorar los tránsitos realizados.

La educación especial desde estos lugares invisibles estaría en la imposibilidad de pensarse, de estar en otros lados de la línea, porque al asumirse siempre desde esa matriz occidental sería imposible otras existencias, como enuncia Boaventura De Sousa (2013) “fundamentalmente lo que más caracteriza el pensamiento abismal es pues la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea”(p. 32). En estos sentidos la modernidad occidental mantiene una tensión entre la regulación socio – política para dar respuestas inmediatas a las exigencias de las normativas y situarse, a la vez, en la emancipación

social para ser reconocida. Es la tensión entre servir a las posturas occidentales y el hacer oposición frente a las exclusiones vividas.

Implica cuestionar si la educación especial está inscrita para la educación de los sujetos con discapacidad, y esto le impide pertenecer a la educación, porque existe una educación para los sujetos con discapacidad desde de la matriz occidental de la modernidad, y otra educación para los sujetos normales, y por esta razón solo existe mientras exista la discapacidad. Sería pensar si para estar en la educación, la educación especial debe generar mecanismos para normalizar a los sujetos con discapacidad; negando que existen otras formas de conocer, estar y existir, es negar que la educación especial y los sujetos con discapacidad pueden existir en la educación. Es la imposibilidad de la co-presencia, que hace invisible la distinción entre la educación y la educación especial, la normalidad y la anormalidad, la inclusión y la exclusión. Es hacer visible ese pensamiento abismal moderno el cual sobresale y es radical.

No importa cuán radical sean esas distinciones ni cuán dramáticas puedan ser las consecuencias del estar en cualquier lado de esas distinciones, lo que tienen en común es el hecho de que pertenecen a este lado de la línea y se combinan para hacer invisible la línea abismal sobre la cual se fundan. Las intensas distinciones visibles que estructuran la realidad social en ese lado de la línea están erguidas sobre la invisibilidad de la distinción entre este lado de la línea y el otro lado de la línea. (De Sousa Santos, 2013, p. 32)

Se puede enunciar que las dos líneas en las que se debate la educación especial son: una situada desde la educación de la modernidad para los normales y otra educación para los sujetos con discapacidad-anormales, aunque funcionan diferente, son interdependientes. Cada una crea un subsistema visible e invisible, “de tal modo que las invisibles se convierten en el fundamento de las visibles” (De Sousa Santos, 2013, p., 33). Es decir que, la educación situada desde la normalidad aprueba la educación especial, mientras esta no tenga que estar en el mismo contexto.

En esta relación, las tensiones entre la educación y la educación especial, al tener que negociar otras formas de estar en la escuela deja entre líneas los que pertenecen a la escuela y los que no pertenecen, entre los incluidos y los excluidos. Se puede enunciar que, el conocimiento de la educación especial estaría entre un conocimiento excluido porque es un conocimiento para los sujetos con discapacidad, y las prácticas están del otro lado de la línea y poseen un valor diferente.

El otro lado de la línea abismal es el reino de más allá de la legalidad (sin ley), de más allá de la verdad y la falsedad (creencias, idolatría y magia incomprensible). Juntas, estas formas de negación radical resultan en una ausencia radical, la ausencia de humanidad, la subhumanidad moderna. La exclusión es así radical y no existe, como subhumanos no son candidatos concebibles para la inclusión social. (De Sousa Santos, 2013, p. 38)

Si los radicalismos son los que caracterizan las exclusiones, la pregunta es por los márgenes que transitan más allá de las existencias de la colonialidad del conocimiento, de la matriz occidental, de la normalización, por esas otras realidades que no son visibles y se hacen invisibles por las prácticas diarias de la educación especial.

Toda vez que la exclusión social es siempre producto de relaciones de poder desiguales, estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un *ethos* redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y, como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia. (De Sousa Santos, 2013, p. 50)

El pensamiento abismal moderno instaurado desde este lado de la línea estructura las relaciones entre los ciudadanos y no ciudadano, entre los dominados y dominadores; organiza las estructuras que ha situado a los incluidos y los excluidos en lugares de desigualdades. Se puede pensar que la educación desde esa matriz moderna ha determinado quiénes ingresan a las aulas, cuáles son los conocimientos válidos.

Es en esta estructura de dominios del conocimiento y reconocimiento de los saberes, de las experiencias de los recorridos que están o se encuentran al lado de la otra línea, se requiere pensar en alternativas que logren una justicia cognitiva, como menciona (Boaventura De Sousa, 2013) “no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global” (p. 48); para pensar una justicia cognitiva se requiere movilizarse de las estructuras tradicionales asumidas desde la modernidad, acercarse en este sentido a un pensamiento posabismal:

Proviene de la idea que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología. En otras palabras, la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construirse. (De Sousa Santos, 2013, p., 50)

Esta invitación que realiza Boaventura de Sousa de acercarse a un pensamiento posabismal como una alternativa de opciones, para pensar dimensiones epistemológicas, abre el camino a otras formas de decolonizar esas construcciones que han estado asociadas a la educación especial, que son los sujetos excluidos de las escuelas. Un pensamiento posabismal que lleve a visualizar rupturas con las prácticas, comprensiones y formas de pensar y actuar desde la modernidad, con respecto a las formas tradicionales de asumir la educación especial, un pensamiento posabismal que sea capaz de situar desde posturas colombianas desde las realidades que vivencia la educación especial y los aportes a la educación, una educación especial que pueda contar sus saberes contruidos.

Saberes e Ignorancias

Saberes e ignorancias acerca al contexto cultural, resaltando que este es ambiguo, por las formas cambiantes en las que se encuentran los sujetos y las creencias, hacen parte de la identidad y subjetividades, las ideas son externas y estas “se originan desde las incertidumbres y permanecen ligadas a ellas, las creencias se originan en la ausencia de duda. Esencialmente, esta es una distinción entre ser y tener: nosotros lo que creemos, pero tenemos ideas” (De Sousa Santos, 2013, p. 54)

Es situar esas dualidades de la educación especial y las creencias que hacen parte de ella, la identidad asumida al otorgarse la educación de las personas con discapacidad, y pensar cómo las subjetividades se relacionan entre las creencias que se tienen de la educación especial en la asociación con la discapacidad, la educación especial con la inclusión, el debate en la educación para los normales y anormales, que en esta inmensidad de conocimiento de saberes no significa que se reconozca la diversidad de pensamientos.

Es admitir que en esta ecología de los saberes, acercarse a los saberes de la educación especial, implica entre cruzar las ignorancias existentes y estas pueden ser tan diversas como la diversidad misma de los conocimientos.

En otras palabras, en las ecologías de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o de olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. Así, en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes. (De Sousa Santos, 2013, p. 55)

Ecología de saberes, jerarquía y pragmática

Ecología de saberes, jerarquía pragmática nos acerca a reflexiones desde la práctica que se tiene en el inmediato, es el contexto en el que se habita, esta reconoce que los saberes no emergen de la abstracción. Es el reconocimiento con las prácticas situadas y contextualizadas, para este caso, pensar la educación especial en las realidades educativas colombianas.

En estas prácticas de interacciones sociales y de conocimientos se observan las jerarquías que se generan entre ellas; pensar las prácticas sin estas jerarquías parece imposible; pero desde “la ecología de los saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento” (De Sousa Santos, 2013, p., 58)

Es importante exaltar que en las prácticas puede existir complementariedad o contracciones, propias de quienes encarnan las realidades de contexto, en relación con la infinidad de conocimientos; pero desde la ecología de saberes De Sousa Santos (2013), menciona la importancia de garantizar la participación de los diferentes actores involucrados en los procesos de diseño, ejecución, control y beneficio de la práctica (p. 58).

Ecología de Saberes, inconmensurabilidad y traducción

La ecología de saberes, inconmensurabilidad se relaciona con los significados otorgados en los contextos y comprensiones propias, son las construcciones simbólicas que emergen de las relaciones que se entretajan con los conocimientos, las experiencias prácticas, para lograr las interconexiones; pero que conlleva comprender la inconmensurabilidad, implica vigilar las fronteras de los saberes, para llegar al reconocimiento de este y no caer en esas delgadas líneas que De Sousa Santos ha denominado epistemicidios con la pérdida de los saberes, que están en las culturas occidentales y no occidentales.

Para recuperar algunas de estas experiencias, la ecología de saberes recurre a una traducción intercultural, su rasgo posabismal más característico. Imbuidas en diferentes culturas occidentales y no occidentales, esas experiencias usan no solo diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos, y aspiraciones para una vida mejor. (De Sousa Santos, 2013, p. 59)

Ecología de saberes, mitos y clinamen

La ecología de saberes, mitos y clinamen, es un acercamiento para conocer la historia como punto de partida en el reconocimiento de las formas e interrelacionarse de los sujetos. De esta manera

puede permitir desfamiliarizar la tradición por la cual ha estado constituido el conocimiento, la política y los derechos; en este punto especial pensar la educación desde estos lugares, “la ecología de saberes es una epistemología desestabilizadora hasta el punto en que se compromete una crítica radical de las políticas de lo posible sin rendimiento a una política imposible” (De Sousa Santos, 2013, p. 61).

Es de resaltar que el clinamen no rechaza el pasado que constituye en este punto especial, no se puede desconocer los nacimientos en los que emerge la educación especial, es precisamente este el punto en el que asume los encuentros y desencuentros que la constituyen y redime sus prácticas alejándose de las existentes.

Su potencial para un pensamiento posabismal reside en su capacidad para cruzar las líneas abismales. El rol de una ecología de saberes al respecto será necesariamente identificar las condiciones que maximizan la probabilidad de tal acontecimiento y, al mismo tiempo, definir el horizonte de posibilidades dentro de las cuales el viraje "operará."

La Ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Eso es, una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar en el clinamen. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental, esas formas que han rechazado ser definidas según criterios abismales. (De Sousa Santos, 2013, p. 62)

Capítulo IV.

Ruta Metodológica

Este capítulo presenta la ruta metodológica de investigación, para comprender los análisis desde la perspectiva de la hermenéutica pluritópica, lo cual implicó comprender al otro desde los saberes contruidos que actúan como fuentes de memoria, para reconocer las voces que han estado en las fronteras y permiten la construcción del campo de conocimiento de la educación especial como proceso de de-colonización.

Paradigma de Investigación

La investigación se ubica desde el paradigma investigativo cualitativo, como enuncia Sandín (2003, p.121), reconoce las voces, interacciones, saberes, experiencias, vivencias y reflexiones de mujeres que transitan la educación especial. Esperando que a partir de estas voces el campo de conocimiento de la educación especial, logre comprensiones para reconocer una historia situada, entendiendo que estos no son lineales, ni determinantes.

En concordancia con lo anterior, citando a Denzin y Lincon (1994a, citado por Sandín (2003), “la investigación cualitativa es interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades” (p. 122), humanidades que, para este caso, son mujeres: educadoras especiales, formadoras de educadores especiales, madres, han vivenciado desde diferentes contextos, escenarios, relaciones que se entretajan como parte de la construcción de saberes de la educación especial, construyendo apropiaciones que suelen ser poco visibles a los ojos de la academia.

Se puede afirmar que la investigación cualitativa reconoce la experiencia humana, recoge esas subjetividades, intersubjetividades, identifica los contextos, los textos y se convierte en si, en un acto político, porque permite visibilizar las fronteras que se han construido en torno a la educación especial.

Fuentes de Recolección de Información.

Fueron utilizadas dos tipos de fuentes para el reconocimiento de las voces que tienen como característica, en términos de Mignolo (2016), un mismo surgimiento y es el de dejar hablar a las márgenes, construir sistemáticamente argumentos históricos contextuales y situados.

- Entrevistas a profundidad: En estas entrevistas participaron tres (3) maestras formadoras de educadores especiales, que mediante preguntas abiertas se recopiló los recorridos históricos, académicos, reflexiones, tensiones que han vivido desde su experiencia. (Apéndice A.)
- Entrevistas Narrativa: para la entrevista participaron tres (3) educadoras especiales que se encuentran laborando en diferentes contextos. Esta se guio por el siguiente enunciado:

Primero le voy a solicitar que se presente, nos cuente cómo fue su experiencia de formación del pregrado. La mejor manera de hacerlo es que empiece contando por qué estudió educación especial, qué espacios académicos impactaron su formación tanto personal y profesional, así como esta formación le permitió o permite comprender la educación especial, a los sujetos, sujetos con discapacidad, las políticas, la inclusión, y sus prácticas, y estas cómo le dejan construir a partir de su experiencia formativa-laboral.

Se puede tomar todo el tiempo que desee y ser detallado/a porque su experiencia es muy importante para mí y los procesos que estoy adelantado en la investigación.

Con respecto, a estas fuentes se puede enunciar que permitieron interpretar los recorridos históricos de la educación especial, describir los saberes contruidos sobre los sujetos con discapacidad, inclusión y la didáctica y analizar las tensiones que emergen desde la mirada decolonial para la educación especial, los cuales no esperan ser concluyentes; por el contrario, pretenden dar a conocer los márgenes, las historias y voces de las mujeres, para comprender desde las epistemologías del sur, la construcción de un campo del conocimiento de la educación especial.

El proceso de la recolección de las voces participantes se concertó a través de encuentros sincrónicos virtuales por *google meet* institucional, para realizar las entrevistas a profundidad y entrevistas narrativas; a cada una de las participantes se les envió el consentimiento informado por correo electrónico, el cual fue leído y reenviado con su debida aprobación (Apéndice B).

A partir de estos encuentros, se observa como las voces de las mujeres participantes encarna los saberes recorridos que ellas han vivido, los lugares transitados, las construcciones propias que tiene de la educación especial.

En este sentido, y conservando la mirada de deconstrucción que se asumió en esta investigación, a continuación, se presenta a cada una de las mujeres desde una breve historia de su formación y recorrido profesional, que sitúa sus saberes; primero se presentarán las tres participantes que son el grupo de expertas formadoras de las futuras educadoras especiales; el segundo grupo son las egresadas de educación especiales con recorridos por diferentes escenarios de la educación. Es de aclarar que esta presentación parte de las mismas voces de las participantes.

Población Participante de la Investigación

Grupo de Maestras Formadoras de Educadores Especiales

Isabel. Mujer que se formó como Licenciada en Educación Especial con especificidad en retardo en el desarrollo (1988) de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación Psicopedagógica de la Universidad de Antioquia y Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su trayectoria laboral inicia en una institución para estimulación para bebés y niños pequeños, refuerzo escolar para niños con dificultades de aprendizaje sin discapacidad en una entidad privada. Recién graduada trabajó en una ONG, la más grande de Antioquia que tenía mucha incidencia en el tema de rehabilitación de niños y jóvenes con discapacidad. Paralelamente trabajó con el comité de rehabilitación durante cuatro años.

Posteriormente, ingresa a la Universidad de Antioquia al ser llamada a presentar un proyecto para asesorar prácticas, centrado desde la experiencia que tenía de trabajo comunitario y con madres, el cual le permite iniciar como docente de cátedra; posteriormente, trabaja de tiempo completo; y alterna su tiempo completo con horas catedra en el Tecnológico de Antioquia que ofrecía formación Tecnológica en Educación Especial; eran cohortes de profesionalización para maestras en ejercicio; este programa se cerró. El trabajo que desarrolló a nivel universitario en este escenario siempre se ha dado hacia la población con discapacidad intelectual desde la integración y la transición a la inclusión. El tiempo de trabajo en la Universidad de Antioquia fue de once (11) años, las acciones realizadas durante este tiempo fueron de: coordinadora del programa, coordinadora de las prácticas, coordinadora del primer proceso de renovación curricular.

Este bagaje y cúmulo de experiencia le permite presentarse a la Universidad Pedagógica Nacional como docente de planta; lleva 18 años en esta institución. En este escenario su experiencia se ha dado desde coordinación del programa, investigación, docencia, extensión y proyección a la comunidad. Actualmente, coordina el Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad (PRADIF), Programa para la Personas con Discapacidad y sus Familias.

Eva. Mujer que se formó tanto en su pregrado y posgrados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como Licenciada en educación especial con énfasis en Tiflogía; egresada 1987, Especialización en Gerencia Social y la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Human (CINDE) – (UPN). Los escenarios de experiencia laboral son el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego (CRAC), con un énfasis en procesos de orientación y movilidad. Docente durante algunos años en la Universidad Pedagógica Nacional. Trabajó en el Colegio José Félix Restrepo en la jornada nocturna, en un momento histórico en el que la educación de inclusión permea completamente la escuela; ya no solo se trabaja para población ciega o con baja visión, la atención era para todos los grupos poblacionales con discapacidad.

Actualmente, trabaja en la Fundación Universitaria Los Libertadores como formadora de Licenciadas en Educación Especiales y Licenciadas en Educación Infantil y participación en los procesos de acreditación y autoevaluación de la Licenciatura. Igualmente, trabaja como docente catedrática en La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja en la especialización.

Juana. Mujer Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (2005). Magister en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. La experiencia laboral posterior al proceso de formación de pregrado, la realiza en una institución especializada para personas con discapacidad auditiva y otras características asociadas, luego se vincula a los Centros Crecer.

Al iniciar el proceso de formación posgradual en la Pontificia Universidad Javeriana, termina vinculada en la maestría en educación en la que se formó; dicha vinculación se logra desde el trabajo que realiza en la línea de cognición, lenguaje y educación en sistemas de aprendizaje. Este contacto con la formación posgradual hace que se desvincule de los centros crecer e inicia la formación para licenciados en instituciones como la Fundación Universitaria Iberoamericana, Universidad Pedagógica Nacional, institución en la que se encuentra actualmente.

Alternamente trabajó en proyectos convocados por el Ministerio de Educación Nacional sobre el índice de inclusión, entre el 2011 y 2012 para educación básica, media, (el proceso no se publicó por procesos administrativos y burocráticos), tenía una mirada muy fuerte de la perspectiva de la educación especial con un trabajo interdisciplinario.

Grupo de Graduadas

Ámbar. Mujer graduada de educación especial en la Universidad Pedagógica Nacional en el año del 2015, primer semestre; menciona que la familia siempre observó en ella su rol de profesora por los juegos de su infancia; al pasar los años se difuminó este sentir. Pero al finalizar junto con una compañera del colegio que le habló de la Universidad Pedagógica Nacional y fue allí donde inició el

recorrido por la educación; a sus inicios de formación solo pensaba estudiar unos semestres, puesto que pensaba irse a vivir a Barcelona.

Pero tras el ingreso del primer semestre, vivenciar las experiencias de espacios académicos, conocer SURCOE y ser voluntaria en esta asociación de personas con sordoceguera, el vivenciar la discapacidad desde la comprensión de las barreras generadas, cuando se es una persona con sordoceguera y al observar y analizar las realidades propias de la familia, reconociendo que la discapacidad también atravesaba a mi familia, me permitieron reafirmar el querer ser educadora especial.

Posterior a culminar su proceso de formación trabaja en el primer foro de discapacidad y sexualidad, Fundación Progresía (3 meses), como coordinadora para trabajar en Pereira con formación a 90 profesionales, acompañamiento a 5.800 chicos con discapacidad, 180 instituciones. Retornado a Bogotá a acompañar procesos de formación en los Libertadores con clases sobre sordoceguera para educadores especiales, diseño de módulos para abordar la clase de derechos humanos con perspectiva inclusiva para la Licenciatura de Ciencias sociales. Apoyó proyectos en el Archivo General de la Nación relacionados con accesibilidad en conjunto con Instituto Nacional Para Ciegos (INCI), y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR). En estos dos procesos de los libertadores y proyecto duró un año.

Posteriormente trabaja como docente de apoyo pedagógico a nivel de Cundinamarca, en Suesca en el Colegio Gonzalo Jiménez de Quesada y en Gachancipá en el Colegio Garavito trabajo en área rural. El siguiente trabajo que desarrolló fue a través de un proyecto con la Fundación para el tiempo Libre trabajando sobre estilos de ocio, articulado al Colegio Filadelfia para Sordos, INCI y la Universidad San Buenaventura, para trabajar con cuidadoras de personas con discapacidad múltiple con material de apoyo pedagógico; en ese mismo escenario se desarrolló otro proyecto en articulación con el INCI y se creó un club de lectura para ciegos.

Partiendo de estas experiencias fue coordinadora en FUNLIBRE en procesos de apoyo pedagógico con 72 profesionales en Cundinamarca, se diseñó un diplomado de educación inclusiva y se graduaron 120 docentes de Cundinamarca. Desde este ejercicio desarrollado retomó labores en la fundación Progresía y viajó a Perú para replicar las lecciones aprendidas en Colombia sobre educación inclusiva; en este escenario de trabajo estuvo hasta el 2018.

Durante el 2019, asume la coordinación nacional de formación docente en diferentes zonas del país, en norte de Santander, en Santander, en Tolima, en Huila en Nariño, en Quindío, en Risaralda y en Cundinamarca. Acompañamiento en el Catatumbo en procesos de conflicto armado, trabajó de población migrante con los colegios de frontera. En el 2020 y como efectos de la pandemia se encontraba trabajando con la Secretaría de Educación de Pereira para el seguimiento del plan de implementación progresiva de formación docente en Santander y en Cundinamarca como docente de apoyo.

Mariana. Mujer que estudió Licenciatura en educación especial en la Fundación Universitaria los Libertadores- FULB (2004), realizó estudios de Maestría en desarrollo educativo y social en el CINDE – UPN. Madre de un hijo de 24 años con espectro autista y discapacidad intelectual, resalta que fue madre adolescente con todas las implicaciones que significaba. La experiencia alrededor de la discapacidad que vivía con su hijo la hacía pensar que el trabajo 100% se orientaba desde la salud.

En esta relación, el acercamiento a la educación especial lo realizó por el interés personal en la docencia y desde un encuentro diferente para el abordaje de la discapacidad al que siempre había tenido con su hijo. Este tránsito lo realiza porque en esa época reconoce que venía trabajando cuatro años con su hijo desde los centros crecer en colectivos sociales con familias y el ver una perspectiva más social que terapéutica y salud; y la vinculación con las familias nutrió su proceso de resiliencia; es así como, la orientó a tomar la decisión de acercarse a la educación especial desde otra perspectiva. Resaltó que durante su proceso de formación en los Libertadores eran grupo conformados por la licenciatura un

80% educación infantil (en esa época educación preescolar) y 20% educación especial, pocos se formaban en Educación Especial.

La experiencia laboral inicia desde quinto semestre trabajó en educación especial como maestra domiciliaria con chicos que tenían problemas de aprendizaje, ya en el 2005 trabaja en el Colegio Bilingüe Liceo Boston, una institución privada ubicada en la zona norte de Bogotá durante seis años; este centro de apoyo se encontraba dotado con psicólogos formados en psicoanálisis, enfoque conductual, terapia ocupacional, fonoaudiología; los grupos de trabajo eran personalizados; a los niños se les brindaba todos los apoyos, orientaciones, trabajó con capacitación a maestros y desarrolló los lineamientos de educación inclusiva del colegio. Paralelo mantuvo la asesoría personalizada.

Posteriormente, desde su experiencia personal, formación y laboral, constituye la Fundación Sexto sentido para el autismo y otros trastornos del desarrollo infantil; pero hacia el 2010 se terminó la sociedad con quien creó la fundación. Manifestó que siempre ha sido activista con familias desde su práctica, experiencia personal y el fortalecimiento que logró en la Fundación se vuelve una activista más comprometida con las transformaciones propias que ofrece la Inclusión.

Durante el 2011, trabajó como mediadora de población con discapacidad múltiple, siendo los inicios del rol asignado a la educación especial que se reflejan en las instituciones educativas distritales. Durante el periodo del 2012 al 2013 trabaja en la Fundación Universitaria San Martín en odontología con un equipo interdisciplinario, luego trabajé del 2014 al 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Educación Especial. Paralelamente ha trabajado en proyectos con la Secretaría de Educación, con una maestra de la Universidad Nacional por ser considerada referente en autismo.

Desde cuestionamientos y distanciamientos que ha tenido con la educación especial decidió no laborar más en la formación de educadores especiales. Actualmente, trabaja en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), porque le brinda oportunidades de trabajo con educación en

licenciadas en infantil, maestría y le ofrece la oportunidad del trabajo remoto para acompañar a su hijo en la casa y actividades propias para su desarrollo.

Luna. Mujer que inicio su proceso de formación como Licenciada en Educación Especial en el año 2001 de la Universidad Pedagógica Nacional, en su historia resalta que al iniciar sus estudios no conocía de esta carrera; se enteró de la carrera porque vivía cerca de la Universidad y en esa época al indagar existían 19 licenciaturas; al realizar una selección por los currículos de cada programa, e indagar en la Luis Ángel Arango a qué se refería desde sus contenidos, quiénes eran las personas con las que se generaban procesos de educativos, denominadas para este momento *personas discapacitadas*, entonces tomó la decisión, porque implicaba reconocer el entorno, era pensar más allá de una experiencia propia, era reconocer al sujeto.

Culmina sus estudios de pregrado en 2005, segundo semestre; posteriormente a graduarse, resalta que el pago de remuneración era muy inequitativo, es así como, a través de la articulación del servicio ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional, en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, el cual orienta sus servicios a la atención de personas con discapacidad con graves trastornos de comunicación y el lenguaje, ingresa como asistente de los servicios de esta sala. Encontrándose en este escenario de trabajo, se especializa en Comunicación Aumentativa y Alternativa, se gradúa y le dan matrícula de honor e ingresa a estudiar la Maestría en Educación; los dos posgrados son de la Universidad Pedagógica Nacional. Este escenario la cobija dos años. Luego trabaja dos años en la Fundación Universitaria Iberoamericana, paralelo ingresó a ser docente en la Universidad Pedagógica Nacional; posteriormente, trabajó con organizaciones privadas con miradas de campo investigativo, fundaciones como NeuroArte, Instituto Neurociencias Aplicadas-INEA (actualmente sigue con acciones de investigación).

Tiempo después se traslada a la ciudad de Tunja, para trabajar como referente educativo para la discapacidad con la Alcaldía Mayor de Tunja con una gran fortaleza en política pública para atender a la

población con discapacidad. Estando en este contexto creó la Fundación Praxis; esta se orienta en el desarrollo de programas alimentarios, programas para personas mayores con discapacidad.

Actualmente, cursa estudios doctorales en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), enseña en la especialización de la misma universidad como catedrática; Igualmente, se desempeña en el Ministerio de las TIC como asesora pedagógica de los programas para personas con discapacidad.

Análisis desde la Mirada de la Hermenéutica Pluritópica

La investigación se orientó desde los análisis de la hermenéutica pluritópica de Mignolo (1983, como se citó en Miranda, 2013), que tiene en sí misma dos niveles de comprensión: (1) comprensión hermenéutica, y (2) comprensión teórica. El primer nivel, emerge desde el momento en que se está *dentro* del fenómeno de la educación especial, las subjetividades y permiten emitir juicios sobre el sentido mismo de los sucesos, acercando a la comprensión hermenéutica. En el segundo nivel, implica *separarse* del fenómeno para la comprensión hermenéutica y dar sentido desde lo disciplinar, para lograr una adherencia discursiva y llegar a la *comprensión teórica* (p. 67).

Estas dos formas de comprensión dependen una de la otra para lograr una comprensión desde las epistemologías del sur y mirada decolonial de la educación especial, puesto que está formada por las conformaciones discursivas, los universos construidos por las voces de las mujeres participantes.

En este sentido no se pretende ser determinante, porque esta comprensión estará anclada a este momento histórico construido, las subjetividades que la atraviesa, la coyuntura que vive la educación especial. Se espera abrir la historia de la educación especial a otras formas de comprenderla, situarla, de darle un lugar de enunciación con otras posibles posturas epistémicas, en el cual entran una serie de miradas desde la educación, los sujetos y la inclusión.

Los análisis se articulan y emergen desde los tres propósitos de esta investigación: el primero, se refiere a los recorridos históricos de la educación especial: memoria y rostros de mujeres; el segundo,

Mirada decolonial: saberes y tensiones; por último, saberes contruidos: educación Especial, didáctica, inclusión y sujetos con discapacidad.

En concordancia con lo enunciado anteriormente, la interpretación como comprensión histórica, decolonial y saberes contruidos de la educación especial en el contexto colombiano, abordada desde una la lectura con perspectiva de la arqueología de los saberes de Foucault (2002), implicó interpretar los recorridos históricos y prácticas discursivas de la educación especial no como hechos de sucesión, es decir, no se realiza jerarquía de valor, ni una diferencia radical, solo se espera acercarse a la regularidad en las voces desde sus enunciados. Sin embargo, esta regularidad de enunciados, no se opone a la irregularidad.

La arqueología ve aparecer la práctica discursiva de la educación especial, al constituir *el árbol de derivación de un discurso* sobre los recorridos históricos. (Foucault, p, 247); el cual abre posibilidades más generales para *interpretar*, y ampliar un dominio de conceptos para construir o deconstruir.

Por otro lado, las lecturas trazadas desde la comprensión hermenéutica y comprensión teórica en palabras de Mignolo (2016), no solo es la “reflexión sobre el entendimiento humano sino, también, como entendimiento humano” (p. 52). Es así como, se puede afirmar que desde este enfoque de la hermenéutica pluritópica como menciona Mignolo (2016), “no enfatiza en la relatividad cultural o el multiculturalismo sino en los intereses sociales y humanos en el acto de contar un relato como intervención política” (p. 52), esperando comprender las relaciones de poder que reconocen los saberes de quienes participan en el campo de la educación especial; es el reconocimiento de la pluralidad de saberes, de las fronteras que la han constituido y de la experiencia de los sujetos. Ruptura de las hermenéuticas, hegemónicas de la epistemología occidental:

- Dejar hablar a las márgenes: se refiere a todos los actores que no han sido visibilizados y escuchados; para esta investigación es dar la voz a mujeres educadoras especiales.

- Construir sistemáticamente unos argumentos epistémicos, conceptuales y metodológicos con los que sea viable dialogar simétricamente con las tradiciones occidentales sobre educación especial.

Es importante enunciar que para iniciar el proceso de análisis cada entrevista se transcribió, en una matriz de vaciado elaborada para realizar los primeros análisis (Tabla 7) se muestra el esquema de esta. La estructura de la matriz, en la parte superior se encuentran los propósitos de la investigación, y tres columnas que recogen fuente experta (se refiere a la participante, el código asignado para identificar); la segunda columna (en esta se recoge las diferentes voces de las participantes); la última columna es la interpretación que emerge de los significados y sentidos. En el (Apéndice C) se encuentra el ejemplo de como se realizó el proceso.

Tabla 7.

Matriz de vaciado para análisis de los datos.

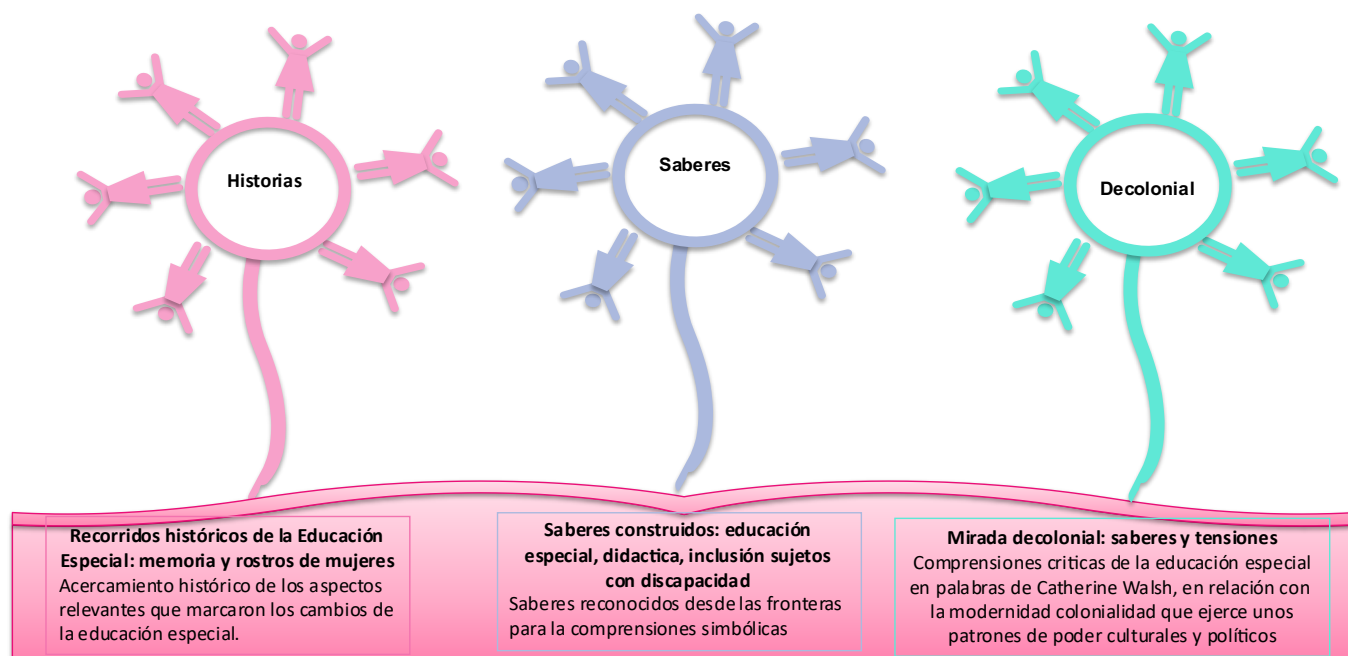
Propósitos de la investigación		
Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Dato de identificación de la participante	Voz de la participante	Aspectos claves que permiten el análisis desde la perspectiva hermenéutico pluritópica.

Nota. En el (Apéndice C) se encuentra el ejemplo de como se realizó el proceso.

Es a partir de la lectura de interpretación de las matrices, realizada desde ese estar *dentro* del fenómeno, y con las tensiones propias que implicó seleccionar, reducir y sintetizar las voces de quienes participaron, para **llegar a las primeras comprensiones hermenéuticas**, para interpretar, describir y analizar los sentidos de la educación especial desde una mirada decolonial, que logra dar sentido a los tres capítulos que continúan de esta investigación. En la figura 7, se presentan dichas rutas de análisis.

Figura 7.

Comprensiones hermenéuticas.



El segundo nivel de esta comprensión desde la perspectiva hermenéutica pluritópica, implica *separarse* del fenómeno y busca darle sentido desde lo teórico, siendo necesario enunciar que dejarse sorprender por las voces invita a interpretar y trazar caminos que pueden ser complejos; pero a la vez, son aquellos que permiten presentar posturas articuladas desde el entrecruzamiento con la arqueología de los saberes de Foucault para acercarse a comprender los recorridos históricos que las maestras participantes traen a colación, como momentos coyunturales que suelen ser poco vislumbrados en la educación especial, es interpretar las fronteras del conocimiento.

La deconstrucción de saberes emergentes de las educadoras especiales significó reconocer que existen múltiples formas de comprensión del sujeto con discapacidad, inclusión, didáctica y educación especial, ya que en palabras De Sousa Santos (2013), implica vigilar las fronteras, más que argumentar las diferencias internas; de esta manera, recuperar las experiencias. La ecología se convierte en la traducción de un saber cultural desde el occidente y no occidente; es comprender los *universos simbólicos* propios de la educación especial. Por último, la mirada decolonial que permite acercarse a

esas comprensiones de los pensamientos otros, del saber y ser en existencia, desde una apuesta de la interculturalidad

Capítulo V.

Recorridos históricos de la Educación Especial: memoria y rostros de mujeres

Acercarse a los recorridos históricos de la educación especial desde las experiencias académicas, profesionales y personales de mujeres que han transitado la educación especial desde la arqueología de los saberes; implicó en palabras de Foucault (2002, p. 229), alejarse de caer en una construcción de ideas, describir sin cesar, y reinterpretar el discurso que termine recayendo en establecer una reconstrucción mal fundamentada, que solo se dedique a mostrar cómo las diferentes disciplinas han alimentado la educación especial, o de las obstinaciones que se le pueden atribuir a la educación especial.

Es así como, acercarse a la descripción arqueológica de los saberes, implicó conocer los *discursos* y las voces que *al final termina obedeciendo a prácticas y reglas internas* en la educación especial. Se reconoce la importancia de la experiencia y recorridos de las mujeres en la consolidación de la educación especial, admitiendo que los diferentes programas ofertados en el país están liderados y movilizados por ellas, desde el tránsito que hacen en instituciones privadas y públicas, necesariamente la desliga de la construcción histórica con una mirada lineal que se acostumbra cuando se cuenta la historia, y acercase a una vivencia de los márgenes que suelen ser poco visibles.

En estos recorridos es interesante mencionar como la reconstrucción histórica, el lugar social y político, de las mujeres formadoras de formadores encarna las voces con una perspectiva de la educación especial teórica, legislativo y las voces de los expertos con los que han transitado; por otro lado, las profesoras egresadas que han transitado en escenarios como universidades, fundaciones, asesoría en entidades públicas, investigación, formación a profesores en diferentes contextos encarnan la vivencias de los sujetos. Siendo así, una construcción que se apropia y le da sentido precisamente a los márgenes contruidos para reconocer los lugares, los sujetos que le dan una voz a la educación especial.

La Historia que se presenta no espera ser determinista, ni pretende tener la razón sobre los sucesos o decisiones históricas asumidas en la educación especial; pueden ser vistas con desaciertos o con aciertos, pero de algo si estoy segura y es que las voces presentadas dan cuenta de rupturas históricas en la educación especial; siendo un aporte para esta investigación desde los sentidos que puede tomar la educación especial. Es así como, el relato con el cual se inicia este apartado invita a leer los textos sin ese afán de encontrar respuestas, solo con un sentido reflexivo de escuchar las voces aquí expuestas.

La historia que haya construido cada educador especial, ósea mi historia siempre fue de apertura, por eso decía si miran mi hoja de vida y las cosas que hago, siempre estoy tratando de buscar apuesta distintas para los educadores especiales que vienen detrás y para el programa de formación como tal y por supuesto para la personas con discapacidad; pero, es probable que los educadores especiales porque uno lo escucha, que como no trabajo con el magisterio, me refiero a las Secretarías de Educación, ni en una escuela formal, ni nunca trabajé en una escuela especial de la Secretaría de Educación o del MEN, no tuve esa vivencia.

Pero he escuchado que esas maestras muchas veces llegan los maestros de apoyo a intentar abrir las perspectivas, he escuchado de esos maestros de apoyo y de otros profesionales, que las educadoras especiales no quieren que les quiten los niños, que son sus niños y que ellas piensan que se van a quedar sin su campo ocupacional, y ahí es donde digo que depende cual haya sido la trayectoria como educador especial, en donde te hayas movido. Entonces, si tu estuviste siempre en una escuela especial o en aula y siempre tuviste a tus niños ahí, protegidos, asistidos, amados, potencializados hasta donde fue posible, o también restringidos en cosas porque a pesar, como eran especiales pues en su época no se creía que iban a dar mucho, o como quiera que haya sido, si te movilizas desde ahí, o, si mantuviste esas perspectivas siempre, por supuesto si los niños con discapacidad van al sistema formal, van a

procesos de inclusión laboral, van a procesos de inclusión social, tú te quedas como sin población.

Entonces, seguramente será el temor para dónde me muevo, si yo no sé hacer nada más, yo pensaría que es probable eso y también tiene que ver mucho con el carácter y con la personalidad de uno, para que el maestro diga no sé hacer nada más; entonces, yo prefiero decir que estos niños ‘no son susceptibles o no tienen las potencialidades para integración o la inclusión’; entonces mejor los sigo dejando aquí, eso es lo que he escuchado de muchos maestros de apoyo, pero no es mi vivencia. (Isabel, comunicación personal, 2020)

Con todo y lo anterior, la descripción histórica de la educación especial se presenta en palabras de Foucault como *el árbol de derivación*, un árbol desde una construcción de metáfora. Primero aparecerán las *Raíces: bases de consolidación de la educación especial*; posteriormente, las ramificaciones de la educación especial: derivaciones que la constituyen. en sus ramificaciones que la han transitado.

Las Raíces: Bases de la Educación Especial.

Las miradas históricas de las mujeres son las raíces que permiten contar las vivencias de diferentes contextos y textos, que han construido sus memorias, es dar la voz a los conocimientos que han estado en los márgenes/raíces de la historia de la educación especial, que permiten comprender su nacimiento. En este sentido, iniciaré destacando que una de las instituciones que es la raíz de la formación, las experiencias y fundamenta la aparición de la educación especial a nivel de formación profesional como primera institución es la Universidad Pedagógica Nacional, institución en el que se resalta a dos profesores al recibir formación fuera del país: Esperanza de Cala (Francia) y Hernando Pradilla Cobos (Estados Unidos). Quienes dan las bases/raíces a la futura formación de los educadores especiales. Considerando que en inicio la educación especial no era profesional y presentaba otras

denominaciones para dar respuesta a necesidades del contexto local, regional y nacional, a finales de los sesenta e inicios de los setenta.

La Universidad Pedagógica, ya venía un movimiento fuerte en educación especial acá en Colombia, pues fue el profesor Hernando Padilla quien la llevó a la Universidad Pedagógica junto con la profesora Esperanza De Cala. El profesor Pradilla era muy fuerte en el área de la tiflogía, la profesora Esperanza Cala muy fuerte por discapacidad intelectual.

El profesor Pradilla hace la propuesta de la Licenciatura en Educación Especial y la presenta la Universidad Pedagógica; y allí inicia a nivel de formación de peritos, expertos y esos temas, pero ya estaba formado INCI, entonces allí empiezan a trabajar los profesionales que salían a nivel de peritos o cursos de un año o año y medio y fue aumentando. Entonces, discapacidad intelectual como te digo se propone profesora Esperanza de Cala." (Eva, comunicación personal, 2020)

Al hacer visible a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como una de las principales actrices en la formación de educadores especiales y el estar formalizado el proceso a nivel profesional, en 1968, mediante el Acuerdo 09 de abril y la Resolución 34, crea la Licenciatura. Meses más adelante el Ministerio de Educación Nacional, por medio del Decreto 3157 de diciembre 26 de 1968, 'por el cual reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación', mediante el artículo 4°, organizaron las diferentes divisiones de educación y dentro estas se creó la división de Educación Especial. 15 años más tarde, la Universidad de Antioquia – UdeA (1983), crea la Licenciatura en Educación Especial; y 30 años más tarde, en 1990, la Fundación Universitaria los Libertadores crea la Licenciatura en Educación Especial.

Este momento histórico como parte de esta raíz en la voz de Eva, (comunicación personal, 2020), se contrasta con los hechos normativos, que son los que dan nacimiento y la condicionan a estabilidades e inestabilidades, y en estos crecimientos de quienes han vivido la educación especial, deja

entrever cómo avanza la formación de perito, experto a licenciado, consolidándola como *modalidad educativa*. En este reconocimiento es relevante resaltar para la educación especial este suceso, porque se debe decir que una de sus raíces que la sustenta es la mirada técnica y la labor de acción social al cuidado de la población con discapacidad. Estas dos raíces son importantes para comprender la educación especial con una relación entre lo técnico-hacer y el ser.

Prosiguiendo con los sucesos que se gestaban, se resalta que uno de los actores internos a la UPN, como raíces de esta metáfora, el profesor Hernando Pradilla Cobos fue el fundador del Instituto Nacional para Ciego - INCI (Decreto 1955 del 15 de Julio de 1955. Actualmente, funciona con Decreto 1006 de 2004) y el Centro de Rehabilitación para Adulto Ciego -CRAC (anteriormente denominado Federación Nacional de ciegos y sordomudos, 23 de enero 1961), él mismo era asesor técnico para su creación. Hasta la fecha se encuentran en funcionamiento con sus respectivos cambios históricos, lugar que emplearía a futuro a educadores especiales (en la actualidad es casi nula la participación, debido a los cambios normativos).

El Doctor Pradilla había hecho una formación en el tema y él había en ese momento creado para su proyecto de grado dos instituciones que todavía funcionan en discapacidad visual, que son el Instituto Nacional para Ciegos y el Centro Rehabilitación para Adultos Ciegos.

Pero él previamente y siendo niño se había formado en eso, que decía, en la primera parte de la historia de la educación especial de los centros especiales acá en Bogotá, en el Instituto para niños ciegos, pero él sale del Instituto y entra un colegio común y corriente. El profesor Pradilla fue a un colegio, posteriormente, a la Universidad en Estados Unidos y vuelve a Colombia; viene y funda el Instituto para Ciegos y el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC) y ahí empieza todo ese movimiento y acude a la Nacional y empiezan los cursos, es el inicio de la educación especial al menos acá pensando educativo. (Eva, comunicación personal, 2020)

Hasta este momento cabe cuestionar dos aspectos del recorrido, el primero, referido a la formación recibida en el exterior por quienes gestaron el programa de educación especial e institutos, que marca una línea técnica, pedagógica con modelos extranjeros. Claramente, hasta la fecha sigue marcando las realidades de lo que se espera de un educador especial en relación con una *experticia* en un trabajo técnico (Braille, ábaco y movilidad) para el caso de la población con discapacidad visual; para el caso de las personas con discapacidad intelectual, orientar a dar respuesta sobre el déficit, independientemente de los avances de la terminología hacia la población antes denominada retardo en el desarrollo, retraso mental, déficit cognitivo, discapacidad cognitiva.

El segundo es referido por Eva, (comunicación personal, 2020), cuando enuncia “es que yo salgo y trabajo con discapacidad visual y esta tiene otra connotación, las personas con discapacidad visual siempre han estado en el sistema educativo”; la población con discapacidad visual nunca estuvo excluida, ella realmente siempre desde su experiencia de formación y laboral, jamás vivió la diferencia al abordar a la población en la escuela *normal* citando sus palabras, lo contrario de otros grupos, esto hace que ella tenga una perspectiva diferente de cómo la educación especial se construye desde sus inicios sin exclusiones para con la población con discapacidad.

Desde otros lugares de cimentación de estas raíces de la historia de la educación especial en Colombia se reconoce a la Universidad de Antioquia (UdeA), cuando aparece hacia los ochenta con un mayor énfasis en dificultades de aprendizaje, y se reafirma como la educación especial; se dedica desde su actuar en quienes son excluidos por diversas situaciones en el sistema educativo. Igualmente, es de resaltar que la UPN y la UdeA, según la memoria de la participante Isabel (comunicación Personal, 2020), son las instituciones que han dado línea en la formación de la educación especial.

Las dos universidades que mandan más como la línea nacional, por ser las dos universidades más fuertes; por supuesto si siento que la de Antioquia conserva más fuertemente su perspectiva regional, aunque hoy día que los estudiantes que tiene la de Antioquia no son

solamente estudiantes de otros municipios diferentes a Medellín, sino que también se van de otros departamentos y ciudades a estudiar allá, igual que nosotros aquí en Bogotá; es decir, donde la persona más cerca le quede o su familia la puedo apoyar para el sostenimiento en esa ciudad.

Aunque en el caso cuando estudié, mis intereses hacia el retardo que hacía las dificultades del aprendizaje, teniendo en cuenta que el programa de la de Antioquia en ese momento era un programa mucho más joven que la Universidad Pedagógica, entonces, uno se va yendo como por esos caminos es mi caso, sé que hay mucha gente que llega con en paracaídas y bueno empieza a buscar algo que no tenían definido en ese momento, yo siempre tuve definido que lo que me gustaba era retardo siempre mantuve esa línea y la mantengo hasta hoy día con la discapacidad intelectual, es por lo que más he trabajado.

Las Ramificaciones de la Educación Especial: derivaciones que la constituyen

En esta construcción histórica del árbol de derivaciones, las raíces fueron ese punto que permitió describir que ha sostenido a la educación especial, una raíz técnica, saber sobre las características de los sujetos con discapacidad y la normativa que responde a las necesidades de un grupo excluido. Raíces que dan a los discursos estabildades y en otras ocasiones inestabilidades, desde su surgimiento en los setenta hasta los noventa se percibe una certeza en la labor desempeñada, en el hacer de la educación especial que estaba concentrado en centros especializados.

Pero con el trasegar de los años, los cambios mundiales y propios del país a finales de los noventa, se reflejan en la educación de personas con discapacidad en el país, a partir de la aprobación de la *Ley 115 febrero 6 de 1994 'por la cual se expide la Ley general de educación'* y posteriormente mediante la promulgación del Decreto 2082 de 1996, se reglamenta la atención para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, que impacta directamente a la educación especial; se puede

decir que emerge como una raíz para cuestionar, desestabilizar y obligar a la educación especial a pensarse desde otros escenarios.

Es así como, se observan unas ramificaciones que antes no eran tan visibles en la educación especial que la han desestabilizado, pero que pueden llegar a tener buen fruto, si logran comprenderse y proponer rupturas epistémicas que le permitan cuestionarse y cuestionar la educación.

La ramificación que cambió los escenarios de labor de la educación especial. La labor era en instituciones exclusivas como enuncia Isabel, (comunicación personal, 2020) “*las educadoras especiales éramos las que estamos a cargo de los niveles, en donde se enseñaban con las diferentes áreas: la lectoescritura, la matemática, la autonomía, una cantidad de cosas que trabajé ahí con los jóvenes*”. Está ramificación que crece le implicó a la educación reconocer los diálogos y límites que se tienen respecto con las otras áreas del conocimiento, que no se había formado; lo cual le implica pensarse al interior de la educación para aportar desde las experiencias que había vivido la educación especial hasta este momento, pero estas no se hacen tan visibles, debido a la forma que se asume este proceso en las instituciones.

Que le da paso a la siguiente ramificación: *la integración a nivel local y nacional*, puesto que al pasar a la escuela y hacer visible a los sujetos con discapacidad y a la educación especial, en una estructura de escuela normalizadora, reguladora de los sujetos, se observan las resistencias, exclusiones ante lo desconocido y extraño, ya que implica pensar la relación de las diferencias de la enseñanza en la escuela por parte de la escuela.

Se asume dentro de la escuela que la educación especial es la que puede resolver la educación internamente dentro de la institución, los sujetos eran admitidos algunos participaban en las aulas y otros estaban con la educadora especial en aulas especiales, o sea una construcción de una *subescuela interna*, que tuviera en control aquello que era *anormal*. Se visibiliza estos procesos de integración

fuertemente hacia unos grupos específicos, en la afirmación que realiza Eva, (comunicación personal, 2020)

El paradigma de integración estaba el docente de apoyo en su aula y muy centrado en los jóvenes con discapacidad intelectual o discapacidad visual, pero obviamente reconociendo que no todas las personas con discapacidad visual son lo mismo; incluso pueden tener problemas de aprendizaje e incluso puede tener unos talentos excepcionales, ya pues desde esa postura de una capacidad excepcional, como todos podemos tener capacidades.

A partir de la integración y las interacciones entre los sujetos, aparece la ramificación de *la exclusión a la educación especial*, porque paralelamente debe asumir cambios, en sus prácticas, invitando a pensar, y repensar los sentidos epistémicos de esta misma, pero el aislamiento que las mismas instituciones asumieron ante aquello que era extraño, confina a la educación especial, asignando lugares particulares para ejercer su labor.

Reafirma las prácticas de asumir la educación de la población como propia, una educación cuestionada por pensarse que es *sobreprotectora, que excluye al sujeto de acceder al conocimiento desde quienes dominan sus respectivas áreas*; pero al observar las prácticas de exclusión no solo hacia la población, sino el intercambio de un trabajo interdisciplinario, al trato hacia la educación especial, se puede decir que los cambios epistémicos requeridos se hacen complejos, y contrariamente, en convertirse en una oportunidad para construir otra escuela, se observan unos *juegos de poder*, en el que pierde es el estudiante.

Y hoy que lo estoy diciendo en esta entrevista pienso y nosotros qué, es decir, para nosotros llegar a unos maestros, a unas aulas, a las escuelas porque cuando las primeras veces en integración a uno le abrían la puerta así (*hace referencia un espacio pequeño*) aquí no venga, yo le saco el niño, este muchachito que es suyo y que es su deber y es su responsabilidad para el niño se le adapte aquí esta escuela, a esta aula, como yo enseño, a los contenidos que yo doy y

cómo yo evaluó, nivélemelo y vuelva y tráigamelo; para que no haga mucho ruido y para que a mí como maestro pues no sé me desborde de mis posibilidades de enseñanza de mi error; pero no se ha pensado mucho en nosotros y lo difícil que ha sido para nosotros el rechazo de la escuela formal, el rechazo o catalogarlos como los maestros que suplimos las carencias de la escuela y todo lo que no esté presente. (Isabel, comunicación personal, 2020)

Continuando con estas afirmaciones de las exclusiones hacia la educación especial y de quienes las encarnan como mujeres formadoras con una historia de vivencias propias y excluyentes cuando se formaban, haciendo visibles los juegos de poder en relación con la llegada de quienes se hicieron visibles en la escuela desde la integración, y tomaron aún más fuerza con la inclusión; me refiero específicamente a las educadoras especiales quienes han estado en una constante lucha por pertenecer a la escuela, a la educación, al reconocimiento por sus prácticas y los aportes que le puede realizar a la educación. En el relato mencionado por Juana se observan estos juegos de poder.

Entonces estas aulas de apoyo donde uno está dentro del colegio recuerdo tanto todavía me encuentro con aulas de apoyo, está el colegio con todas las personas sin discapacidad en sus aulas, pero hay un aula dentro de la institución donde están los niños con discapacidad, o, las personas con discapacidad y allá está situado el educador especial, entonces es más, uno va y yo recuerdo que en estos momentos en las prácticas decían es que ustedes van para el aula de educación especial y yo como así, cual es el aula de educación especial, no íbamos al colegio y en serio y uno llegaba al colegio y pues resulta que sí, efectivamente estábamos era haciendo prácticas en el aula educación especial. (Juana, Comunicación personal, 2020).

En las raíces vemos cómo la educación se convierte en una modalidad, pero con la raíz que emerge de los cambios normativos enunciados en párrafos anteriores, nace *la ramificación, dejamos de ser una modalidad segregadora/exclusiva para “ser un servicio”*; en este punto resalto que para los detractores de la educación especial que la han señalado de segregadora, excluyente como es el caso de

Correa Montota, L., Rúa Serna, J. C. (2018), se queda con visiones que solo están en algunos extremos y no en las raíces y ramificaciones que emergen de la educación especial; sin embargo, en este ejercicio de escuchar los márgenes encarnadas en las voces de las mujeres, se habla de una *educación exclusiva* y esta terminología es un hallazgo, por un lado, aleja a la educación especial de pensarse desde un modelo medico-rehabilitador, a enunciar que era una *educación exclusiva* que tenía presente un grupo social que no se pensaba o asumía en la escuela, una escuela permeada en prácticas tradicionales para enseñar, una escuela con prácticas fundamentadas desde la modernidad/colonialidad, una escuela excluyente.

Pienso que cuando fuimos modalidad educativa, la modalidad era una modalidad yo no la llamaría excluyente, sino exclusiva era exclusiva, era lo que la historia nos estaba dando, es decir antes estaban excluidos del sistema educativo y luego la modalidad les da la posibilidad de educarse; y fue digamos como esa la primera entrada fuerte, tener el derecho a la educación, creó que eso no es un tema menor y un tema importante y cuando lo miramos 20 o 30 años después uno dice o hay gente que dice que horrible, pero es que estaban excluidos, estaban marginados.

No, nosotros no lo leíamos así en ese momento, creo que lo que estamos leyendo como una oportunidad para que se educaran, más allá de los procesos de rehabilitación era una modalidad que les permitía educarse, reconocerse, aprender y participando de otras maneras, en ese momento no veíamos inadecuado o mal que estuvieran juntos todas las personas con discapacidad, porque para ese momento histórico, no se pensaba que otros docentes podrían educarlos y que podrían estar en la educación formal. La modalidad ofreció también la rehabilitación basada en comunidad que es tema en cual yo no soy fuerte porque eso era lo que asignan en el comité de rehabilitación y otra dependencia específica. (Isabel, comunicación personal, 2020)

De ello resulta, interesante resaltar la afirmación sobre *no éramos una educación excluyente, era exclusiva, estaban segregados*, ya que permite reconocer que la educación especial nunca ha pensado ser partícipe de las exclusiones, era solo el momento histórico que vivía la educación especial, del cual había emergido y daba respuesta a unas necesidades poblacionales. Pero la modalidad suscitó cambios a futuro en la experiencia tanto formativa de la educación especial, en el discurso; desde luego han pasado generaciones para visualizar esas nuevas ramificaciones que se viven en la educación especial, desestabilizándola y cuestionándola desde sus sentidos epistémicos – las raíces –.

La modalidad pues creó que aún está en la normativa colombiana como la modalidad de Educación Especial que ha tenido un tránsito importante. Cuando yo estudié en el 2000 o inicié mi carrera en el 2000, yo había conocido algunos contextos de educación como modalidad de Educación Especial, la había conocido más como un interés, algo muy personal de saber qué era eso, pero yo nunca había tenido contacto con personas con discapacidad, ni tampoco había tenido contacto con la Educación Especial.

Sé que todo lo que estoy diciendo pareciera que situara el discurso de la Educación Especial solo en la discapacidad y así fue en esa época, en el 2000 esas modalidades; cuando yo las empiezo a conocer ya siendo parte de la formación de educación especial, pues estaban como muy pensadas para las personas con discapacidad.

Hoy yo pienso que estas instituciones que trabajan con la educación especial, con las personas con discapacidad, que uno dice modalidad educación especial deberían tener un marco de actuación también para otras personas, por ejemplo, hoy en día se desarrollen procesos y acompañen en territorio. (Juana, comunicación personal, 2020)

Añádase a estas ramificaciones históricas, un énfasis especial desde la postura presentada por la maestra Juana, (2020), con una mirada retrospectiva desde la formación de los cambios para el año 2000, como parte de las transformaciones manifestadas en las primeras ramificaciones. La educación

especial presenta cambios, nacen visiones futuristas en una de las instituciones, buscando ir más allá de la educación especial, pensada para la población con discapacidad y expandir los escenarios de intervención.

Es así como, esta *ramificación es el reto por cambiar la titulación tradicional del educador especial*. La Universidad Pedagógica Nacional asume el reto de cambiar la denominación de Licenciado en Educación Especial por Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial. Resultado de la ramificación de pasar de ser una modalidad *exclusiva*, pensada para la educación especial que irrumpe los escenarios educativos *normalizadores y reguladores de los sujetos*.

El cambio en la titulación va más allá de una denominación, *piensa al futuro* educador con capacidad de enfrentarse con otros actores en las instituciones, actores que visibilizan aún más las diferencias en la escuela, una escuela transformada desde la Constitución de Colombia de 1991 que busca eliminar las desigualdades Artículo 67, 68; y la Ley General de Educación de 1994, en sus Artículos 46, 47, 48 y 49 presentaba claro un proceso de integración.

En concordancia con estos aspectos, la educación especial estaba llamada a reconocer las transformaciones/ramificaciones desde esta inmensa diversidad que somos como país. Es una forma como los expertos en la educación especial, lograron poner en evidencia, la especificidad de este trabajo educativo, con miras a colocarlo a la misma altura del trabajo educativo desarrollado por los licenciados en educación; dicho de otra forma, es el ejercicio de reconocimiento, de justicia cognitiva, que coloca en el mismo nivel ambos ejercicios académicos, ejercicios profesionales, con un renacimiento desde lo pedagógico que elimina la subordinación de la educación especial, hace visible el trabajo con el sujeto con discapacidad y sus relaciones con la familia, comunidad, profesores, estudiantes y estos se cruzan con lo político, económico, social y cultural. En palabras de Eva (comunicación personal, 2020).

Coordinadora de educación especial por diez años, con quien de pronto yo hice un trabajo junto con otros docentes en su momento, allí fue ese segundo momento de pensar la educación

especial ya en unas miradas amplias y ahí fue el cambio del título, recuerda que esto ha tenido cambios de título, entonces con ustedes nosotros dijimos no a los jóvenes de educación especial no sólo educación especial ampliemos el título, hay un trabajo fuerte para que se puedan ubicar también en primaria, para que se puedan ubicar también en otros contextos de la escuela y ahí sale el título licenciado en educación con énfasis en educación especial.

Asumir una visión en este momento fue futurista, al vislumbrar una educación especial que se pensaba no solo la discapacidad, sino el sistema educativo donde transitan los sujetos excluidos. Esta titulación favoreció al educador especial permitiéndole tener un espectro más amplio en su labor educativa. De todo ello, surgen otras ramificaciones, en las que se acentúa un educador especial que piensa en los sujetos con discapacidad como centro de un sistema educativo, que se entrecruza con las prácticas de otras disciplinas; inicia unas reflexiones sobre la normativa que entra a jugar un papel importante para su labor, un educador especial que como mencionábamos anteriormente, sale a la luz en el sistema educativo, ve sus complejidades, éticas, políticas, curriculares, didácticas y cuestiona el lugar que ocupa en la educación colombiana.

Fue un momento clave, para deconstruir la educación especial con otras visiones, fortalecer y talar algunas, una oportunidad histórica para cuestionar más profundamente al sistema educativo, pensar a los sujetos que intervenían en el acto educativo, al sistema educativo y la estructura que la sostiene; pero sobre todo, asumir una postura para pensar las raíces y ofrecer las experiencias vividas como una oportunidad para favorecer la educación, y tal vez, puede que esto se debatiera en las aulas, en los grupos de estudios, entre académicos, y que se llevará a las prácticas, pero suelen ser invisibles para un sistema que ha estado centrado en la normalización del conocimiento, con unas superestructuras rígidas, tradicionales, que poco han permitido el dialogo y presenta resistencias a los cambios.

En este sentido, las voces que representan otras ramas de este árbol de convergencias, el cual se ha ramificado con cambios que vivieron desde su formación (Luna, comunicación personal, 2020). “*La licenciatura, me permitió aprender desde el conocimiento epistemológico práctico, moral.*”, posteriormente, estos se conjugan en una reflexión que espera acercarse a comprender estas historias que poco se suelen contar, tomar algunos de los relatos como parte de estas ramificaciones que pueden constituir nuevos cambios, entre pasar de una mirada en la que la educación especial era vista como segregadora/exclusiva, a la integración/segregada internamente en el sistema, a una Inclusión, es una decisión compleja, por su riqueza reflexiva, remembranzas instantáneas, que son significativas para esta histórica que pretende reconocer los avatares de la educación especial, los cuestionamientos internos, con la formación recibida y las confrontaciones con las realidades encontradas.

Como se había enunciado en la *ramificación de la integración y del reto por cambiar la titulación*, se origina otra ramificación *las prácticas en otros contextos – rural*; estos escenarios se convirtieron y convocaron las realidades ajenas a las producidas en la ciudad, en este caso, reconocer la educación rural en la educación especial, permite pensar no solo a los sujetos excluidos por sus características al sentir, ver, percibir, escuchar y comprender diferente, es un acercamiento a la realidad colombiana, de las exclusiones que van más allá del aula, es conocer la desigualdades sociales, identificar las diferencias culturales, es ver que la escuela es un escenario en el que convergen una mirada más amplia que la de pensar el sujeto con discapacidad, y es saber que la exclusión es un punto que está en constante debate al interior de la educación especial. Reflexionar lo rural en la voz de Luna (comunicación personal, 2020):

El escenario de la práctica nosotros teníamos aproximaciones a la formación en las observaciones de lo que era las realidades de las educaciones en el país, y no las únicamente pensadas en las personas con discapacidad, con el modelo que estaba en ese momento transitando políticamente dentro de las instituciones educativas que era el modelo de integración, por ejemplo, nosotros tuvimos acercamientos a lo que era la educación rural.

Ramificación de críticas sobre las prácticas en las instituciones especializadas de educación especial, en la voz de Luna (comunicación personal, 2020), conlleva a pensar los hilos invisibles que se manejan en las instituciones que aún subsisten como especializadas, dejan de antemano dificultades acerca de su persistencia en *modelos de segregación* dirigidos a la población con discapacidad. Que desde las reflexiones que realiza desde sus tránsitos de formación se deduce el poder ejercido sobre la educación especial, son lugares terapéuticos y poco se piensa sobre el proyecto de vida de los sujetos con discapacidad.

Entre esos ejercicios de práctica nos aproximaron a las prácticas que no únicamente era de instituciones especializadas, porque en esa época estaban las instituciones mal llamadas instituciones de educación especial, y por qué digo mal llamada de educación especial porque eran centros de rehabilitación disfrazada de instituciones de educación especial, porque allí no había prácticamente educación y casi que las voces de los educadores especiales eran invisibilizadas. (Luna, comunicación personal, 2020)

Se puede afirmar que la educación especial siempre se ha empleado para asumir posturas de poder desde otros sectores, profesiones, como se enunciaba en apartados anteriores, al llegar a las instituciones educativas, se segregaba no solo a los sujetos con discapacidad, sino a las educadoras especiales y al conocimiento construido, favoreciendo sus intereses como lo continúa enunciado Luna (comunicación personal, 2020) en su relato.

Entonces este tránsito histórico donde nominaron a todas estas instituciones de educación especial, pues en realidad no era nada educativo, porque era una perspectiva y enfoque exactamente netamente rehabilitador donde se enfocaba al sujeto a que debían homogenizarlo y desde esa perspectiva tratar de mirar cómo se generaban diversas acciones para que esa persona pudiera llevar algo dentro de su tránsito de vida, más no un proyecto vida, porque dentro de esas instituciones cuando nosotros hacíamos las visitas, las observaciones, los

trabajos de campo, pues nosotros veíamos eran adultos, personas adultas, niños, niñas, jóvenes, adultos, personas mayores, dentro de todo el tránsito de la vida que permanecían dentro estas instituciones, sin que se les visualizará realmente el sentido de ser sujetos, sujetos activos, participativos, con toman decisiones de su propia vida, eso digamos que era bastante problematizado. (Luna, comunicación personal, 2020)

En estas transiciones y como se estaba enunciando, las perspectivas sobre la educación especial se tensionaban cada vez más. La Conferencia Internacional de Educación, celebrada en el 2008 en Ginebra sobre *“La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro”*, ocasiona cambios significativos en la educación especial, que permite presentar una ramificación que denominaré *la inclusión tensión en la educación especial, visiones y retos*, si la integración hizo visible las desigualdades existentes hacia la labor de la educación especial y la discapacidad.

La inclusión de base cambió la forma en la que se asumía la llegada de las personas con discapacidad a las instituciones, ya no estaban en *aulas integradas en la misma escuela - la subescuela*, ahora estarían en el aula entre todos, y efectivamente esto modificaría el rol del educador especial, y de todos los que interactúan en la escuela. Este es el segundo momento histórico en el que la educación especial está llamada a gestar cambios en la educación y que favorecería la educación de las personas con discapacidad; de nuevo es una oportunidad histórica para repensar sus raíces y transformar sus prácticas, orientar su formación, pensar lo epistémico. En la voz de Mariana se observa cómo ese proceso atraviesa la formación de las educadoras especiales, la vida de quien la vivía no solo como maestra en formación, sino como madre y mujer que se interesaba por los derechos de las personas con discapacidad y sus familias

Recuerdo una vez está maestra el distrito y yo me acuerdo que esa profe llevo un libro

“construyendo aulas inclusivas” esa fue la primera vez que en ese tránsito se habló de inclusión, porque además que se hablara solo de integración y me acuerdo que a mí me encantaba por

ejemplo, ir a la pedagógica a mirar los textos de Pradilla, unas cartillas orientadoras que ustedes tenían y cómo me quedaba cerca pues, me iba para allá y buscaba y me encantaba, pedía información y bueno trataba como de estar muy empapada en el tema y después fue cuando ahí, como en esa época del 2003 cuando se empezó a dar ese tema de aulas inclusivas y la demora fue haber cogido ese texto y empezar a mirar toda esa corriente latinoamericana alrededor de cómo se había movilizadado todo eso con Pilar Arnaiz y bueno con una cantidad de autores en su momento, que desde todas esas miradas eurocéntricas, porque eso era todo el tema europeo y vino aterrizar a Colombia en nuestras prácticas y era el boom.

Además que a partir de ese trabajo tan bonito que tenía la maestra, era una maestra de básica primaria y la posibilidad de empezar a trabajar ese tema en el en el sector público porque fue realmente una práctica como en cuarto o quinto semestre, potenció mucho esas inquietudes alrededor de lo que significa una educación para todos, me lleva mucho a confrontarme, siempre mi vida fue confrontada alrededor de la discapacidad, llegó un momento donde me sentía frustrada por lo difícil y segregada que era la población en relación a la condición que tiene mi hijo que es autismo.

En esa época recuerdo que se hablaba de educación inclusiva pero cuando tú mirabas las instituciones que trabajamos en el tema, era muy orientado hacia las discapacidades sensoriales digámoslo así y una fuerte segregación/exclusión dentro de las mismas discapacidades. (Mariana, comunicación personal, 2021)

Así, pues, la siguiente ramificación que aparece con gran fortaleza desde la experiencia vivida en la voz de Ambar (comunicación personal, 2020), es *el debate de la política en la educación especial*, aunque no se desconoce que ya existían, pero estos se hacen visibles ante la aparición de la inclusión, en la formación de los educadores especiales, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y su ratificación en Colombia por medio de la Ley 1346 del 31 julio 2009, entre otras. Igualmente, las

palabras que a continuación aparecen hacen visible, los intereses entrelazados durante la formación recibida en el pregrado. Inicia un debate por parte de las educadoras especiales que se vislumbra más allá de pensar el aula y trasciende, a escenarios públicos por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, la relación curricular, pedagógica y política.

La formación que se daba con quienes transitaron las aulas y ahora son profesionales, se acercaron a los debates de la política desde reflexiones generadas en los espacios académicos, que permiten tejer otras realidades de la educación especial con la construcción de la política, el abordaje de derechos humanos, y reconocer su relación con lo pedagógico cuando se vivencia la educación en el contexto profesional.

Los espacios académicos que me formaron mucho y que recuerdo el tema de derechos pues por haber estado como en esos escenarios en los que se habla tanto de los derechos, yo sentía un interés especial siempre por esas clases como derechos humanos, veía mucha electivas de comunitaria, por ejemplo, de la licenciatura en educación comunitaria, porque me parecía vital el abordaje desde los derechos humanos y en clave de la educación como un derecho, a mí me parecía vital que todos supiéramos desde los temas de derechos que tenía la población con discapacidad. (Ambar, comunicación personal, 2020)

Los espacios académicos para mí en los que tenían que ver con derechos eran muy potentes y los espacios optativos a los que entre y los de desarrollo y creo que no fui consciente en ese momento de todo lo didáctico y lo curricular; porque estaba era enfoca en temas que está pasando con la política pública, de qué estaba pasando con los consejos, de cómo se hacía una política pública, porque pude participar como intérprete en esos procesos. Desde lo didáctico y curricular, estaba un poco descontextualizada o no lograba como poner en escena esos conocimientos que había adquirido y ya luego me tocó hacer ejercicio de revisión de volver porque efectivamente ser educadora especial, no solamente es estar del lado de la

reivindicación, sino que pedagógicamente también me exigía tener muchísimas estrategias, métodos, recursos para dar cuenta de esos procesos, pero mi lectura de educadora especial nació siendo muy desde lo político desde ese rol de lo político que podíamos asumir como educadores especiales. (Ambar, comunicación personal, 2020)

La educación especial ha sido partícipe en el cumplimiento de la reglamentación elaborada para la educación, atención de las personas con discapacidad, y para su propia creación y transformaciones a lo largo de la historia en Colombia; pero pocas veces se ha sido partícipe activa en la construcción de esta. Es así como en el 2016, el Ministerio de Educación Nacional, genera acciones reglamentarias para la educación inclusiva; para esto, convoca a varios sectores como familias de personas con discapacidad, educadoras especiales y se puede decir que es un momento particular en la historia de participación desde la voz de quienes han estado al frente de este rol asignado y aceptado históricamente.

Aunque se debe resaltar que de esta participación son grandes los cuestionamientos que se generan en la voz de Mariana (comunicación privada):

Porque fue eso de llevarnos por allá al Ministerio de Educación a trabajar con el 1421, para mí el 1421 ha sido otra manera de seguir perpetuando las mismas segregaciones, cuando se trabaja solo en un colectivo como el de la discapacidad y no se reconoce la diversidad.

Este es uno de los primeros cuestionamientos que se genera, si existe una participación, pero fue más para reafirmar algo que ya se tenía elaborado es la percepción de Mariana, sin lograr cambios estructurales como la inversión que se requiere en personal, infraestructura, el reconocimiento que la educación especial va más allá de una visión centrada en el sujeto con discapacidad, se ha cuestionado y se pregunta por la diversidad de los sujetos.

La reafirmación sobre la participación en este escenario de construcción cuestiona, porque no solo se trata de escuchar, para reafirmar posturas ya presentadas, o elaboradas, es hacer visible las propuestas, las voces, que se expresan desde la experiencia; pero definitivamente, como menciona

Isabel, se tuvo la oportunidad de participar, que las voces y mesas de trabajo se hubiesen tenido presentes es un acto complejo de afirmar en este panorama de desarrollo legislativo colombiano.

Por ejemplo, digamos que para el Decreto 1421 y tú lo recordarás hacia el año 2016 que tuvimos la oportunidad de trabajar en mesas de trabajo con el Ministerio de Educación, estuvimos las cinco universidades que formamos parte de la educación especial del país y además, particularmente en la Universidad Pedagógica el Ministerio; hizo tres reuniones con todas las estudiantes de la licenciatura que en ese momento veían el programa de la Licenciatura de Educación Especial, sea porque fuera que trabajará con el Distrito o estuvieran en el Distrito, solamente porque trabajamos en Universidad; entonces, tuvimos la oportunidad de aportar pero una cosa es lo que nosotros pensamos o lo que uno diga, y finalmente lo que queda un decreto, entonces si me preguntas si tuvimos la posibilidad de hablar, sí, tuvimos la oportunidad de participar sí, tuvimos la oportunidad de decir nuestras ideas frente al maestro de apoyo, frente al rol, frente a las funciones, sí. (Isabel, comunicación personal, 2020)

Por otro lado, es importante cuestionar los resultados del Decreto 1421 puesto que aunque se espera que recogiera una mirada amplia sobre la educación inclusiva, deja abierto el debate sobre como al final se centró en discapacidad, al reducir a dos acciones que son coyunturales en los colegios y la labor de los docentes que trabajan en las aulas, como son el Diseño Universal de Aprendizaje – DUA- o, el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR-, al final termina siendo un ejercicio centrado solo para el sujeto con discapacidad que hace visible las exclusiones, dejando a la educación especial de nuevo en una tensión sobre el cumplimiento de un tecnicismo reglamentario.

Pero al igual que nosotros, mucha gente aportó y dijo, pero entonces no necesariamente lo que crea un Decreto es lo que tú digas y lo que tú sientas, ni lo que dijiste en una mesa de trabajo, entonces nos preguntaron, nos tuvieron, sí, pero para el decreto pero para el ejercicio, volvemos al tema de siguen sin hacernos en concursos, seguimos mal contratados y hay muchísimos

educadores especiales y muchísimos egresados y tú lo sabes en crisis porque no encuentran en qué trabajar, su contrato es de tres meses o no les pagan o no les pagan a tiempo, ósea eso no es un ejercicio menor de la profesión, porque nosotros se la metemos toda a la formación, les exigimos mucho y salen y están siendo contratados por cualquier cosa, en cualquier lugar y como muchos ya nos lo han manifestado.(Isabel, comunicación personal, 2020)

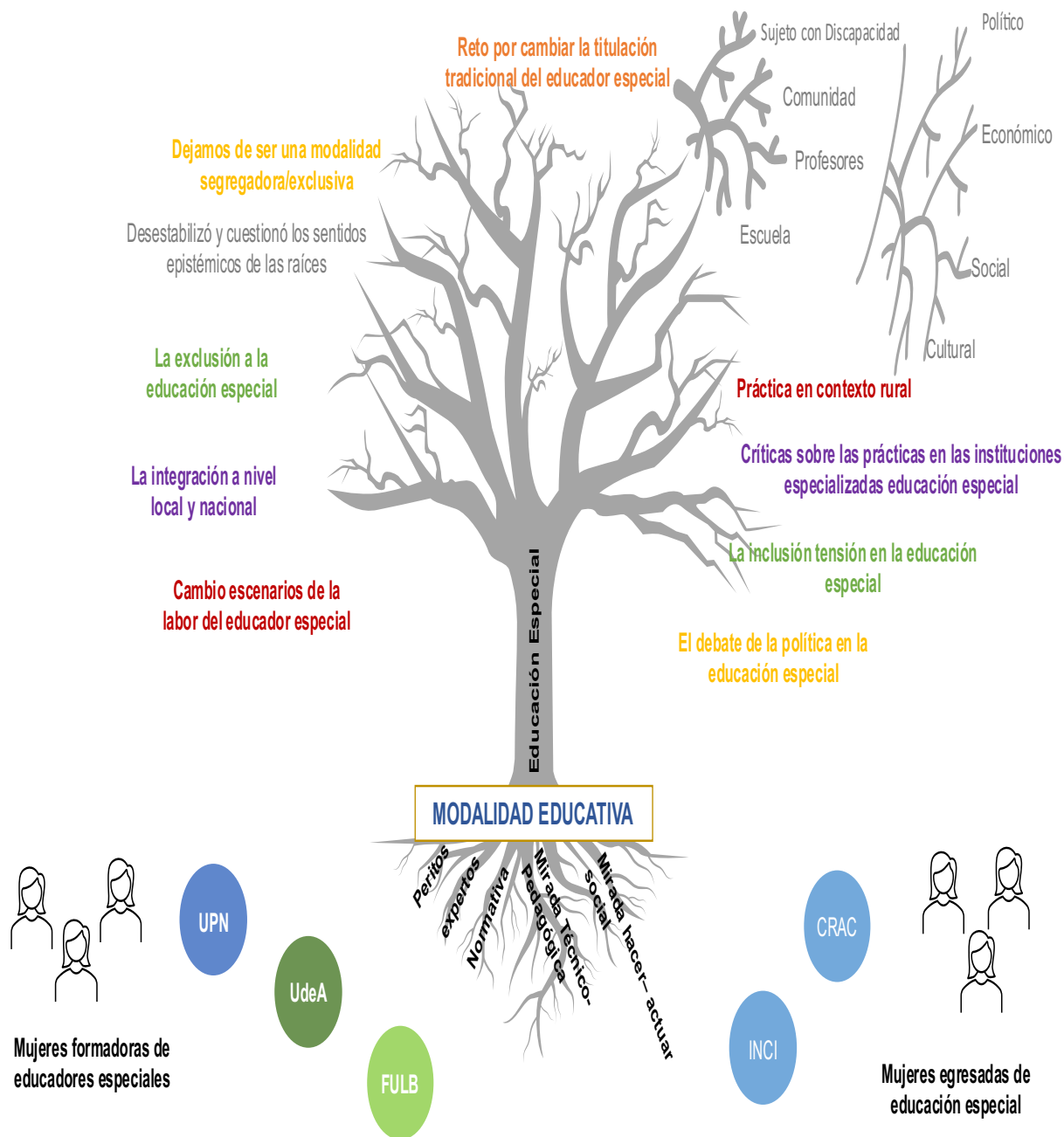
En esta construcción histórica desde esta mirada de construcción de saberes y reconocimiento de las raíces más profundas y sus ramificaciones que la han constituido, pero que continúan construyendo sus caminos, se puede enunciar que la educación especial desde este acercamiento histórico, ha presentado tres momentos históricos claves: cuando aparece como modalidad para dar respuesta a una necesidad poblacional, el segundo cuando la integración aparece en las escuelas y cuestiona todo aquello establecido y fue el momento de presentar postura y la tercera que se puede decir que ha movilizó sus raíces la inclusión.

Una inclusión que no es sinónimo de educación especial, solo que hace más visible las exclusiones, exclusiones a todos aquellos que piensan, siente, comprende, ven, escuchan de otras formas y esto se refiere a todos y todas los que transitan las aulas de este país.

A continuación, puede observar en la ilustración las raíces y ramificaciones en la construcción histórica de la educación especial, reafirmando que no es lineal, sino que está construida por voces y experiencias que se encuentran y desencuentran.

Figura 8.

Árbol de ramificaciones históricas de la educación especial.



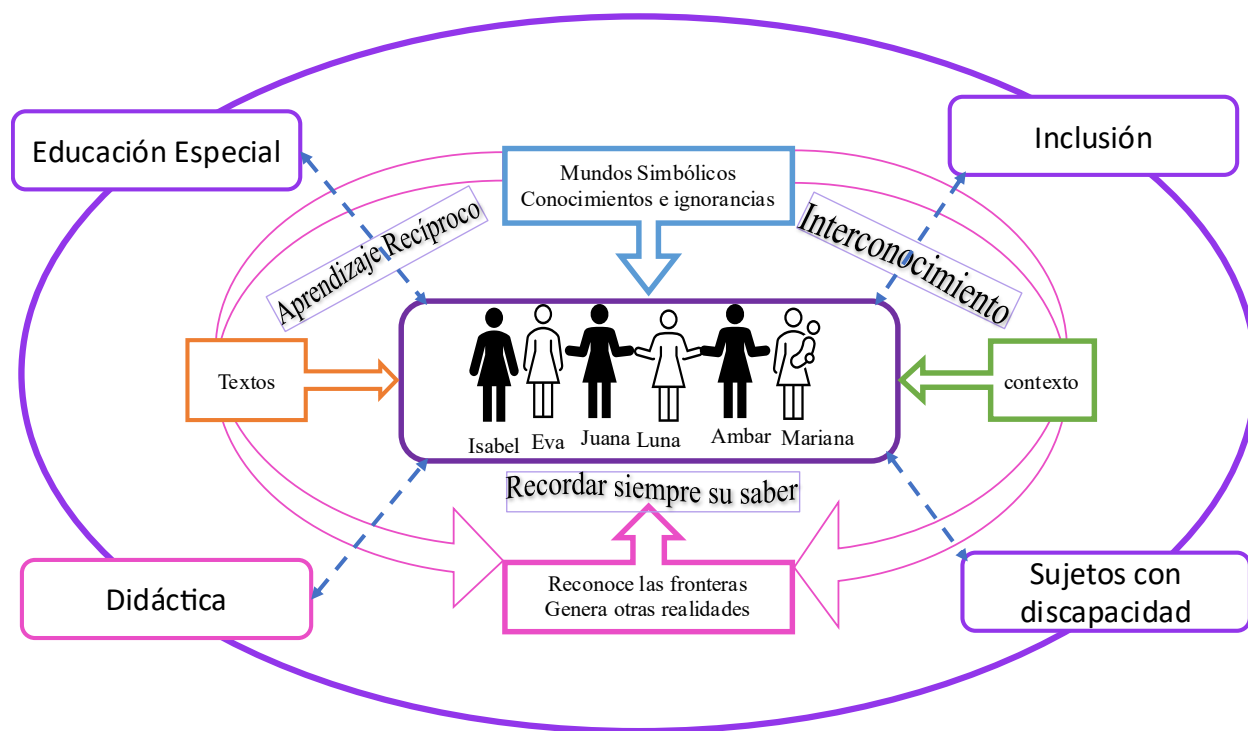
Capítulo VI.

Saberes Construidos: Educación especial, didáctica, inclusión y sujetos con discapacidad

Este capítulo describe los saberes construidos por las mujeres educadoras especiales, guiada desde la comprensión que me ha permitido la propuesta De Sousa B, (2013, p., 53-55), desde la ecología de saberes se reconoce los tránsitos a lo largo de su experiencia académica, personal y laboral; ellas desde sus voces, dejan entrever las múltiples formas de comprender la educación especial, inclusión, sujetos con discapacidad y didáctica.

En esta relación, el leer los mundos simbólicos de las mujeres y como ellas mismas reconocen las ignorancias existentes que transitan en relación con términos asignados a la educación especial, los cuales continúan debatiéndose entre profesionales, familias y sujetos con discapacidad, implicó comprender las fronteras, las diferencias internas, el saber situado, porque al acercarse a esas fronteras toma sentido el reconocimiento de la construcción de saberes situados y contextualizados.

De esta manera, se espera llegar a contar los aprendizajes recíprocos, el interconocimiento logrado, sin desconocer y recordar que cada uno tiene su propio saber, es decir, reconocer la individualidad del saber de las voces de las mujeres, encarnando la vivencia de la educación especial. A continuación, se presenta la figura 9, la cual permite observar cómo se dinamizan los saberes desde las fronteras.

Figura 9.*Saberes desde las fronteras.*

Educación Especial: Saberes, visiones y proyecciones

Reconocer las posturas de saberes, visiones y proyecciones sobre la educación especial, más allá de ese discurso que la ubica en modelos médicos-rehabilitadores, sociocríticos y culturales, implicó la reconstrucción de saberes manifestados por las mujeres para vislumbrar una postura para referimos a una Educación Especial en Colombia; para contrastar estas construcciones, primero nos acercaremos a unas definiciones brindadas por la UNESCO, y posteriormente, a través de un acercamiento de los perfiles de egreso de educadores especiales presentado por las Instituciones de Educación Superior de Colombia, se puede observar la comprensión de educación especial construida desde la práctica, para llegar a la voz de las educadoras especiales.

La definición dada por la UNESCO, (2017, p.7) sobre Educación Especial, hace referencia a: “son clases o instituciones diseñadas para estudiantes clasificados como alumnos con necesidades educativas

especiales”. Esta definición trae consigo un término asociado que sigue asignando a la educación especial sujetos con necesidades con educativas especiales, término que trae consigo una carga social, cultural y política, la cual termina viéndose reflejada en las prácticas que transitan en las aulas, puesto que se estigmatiza a la educación especial, como aquella que se encarga de lo que no es normal en el aula, sigue imponiendo una carga histórica a la educación especial a quien se le asigna la responsabilidad sobre los sujetos *especiales*.

Igualmente reafirma las reflexiones de Jiménez, (2001), cuando enuncia que este tipo de términos al no ser discutidos, cuestionados, tendrá efectos en las políticas educativas y de justicia social; es así como, podemos cuestionar cuales son los avances que se reflejan en una guía para la inclusión presentada desde la UNESCO, diseñada en 2017; será que los cambios siguen siendo solo en algunas denominaciones pero las prácticas se perpetúan. (p., 171)

En este punto se puede afirmar cómo las acciones desde entidades como la UNESCO, tratan de orientar las acciones para los países, pero dichas acciones suelen distanciarse de las realidades académicas, del contexto y las luchas de los sujetos; del mismo modo, cuestiona cuáles han sido la participación y las recompreensiones de la educación especial. De este modo, traer a colación las visiones de perfil del egresado de las universidades formadoras de educadoras especiales, para seguir contrastando la comprensión que se tiene de educación especial. (Ver tabla 7. Visiones de la educación especial en clave de los programas de educación especial.)

En este sentido, deseo subrayar que los diferentes perfiles permiten enunciar que la educación especial se encarga de comprender el sistema educativo a partir de su complejidad, para dar respuesta a las particularidades de los sujetos que requieren apoyos, permitiéndole superar aquellas barreras a las que se ven enfrentados para ingresar, permanecer y culminar procesos educativos, vida laboral, proyecto de vida, en articulación con la familia, docentes, comunidad y otros actores. Para tales fines, una de sus principales acciones consiste en analizar los contextos, en relación con lo cultural, lo político

y económico, que le permita gestionar planes, programas, estrategias desde una perspectiva interdisciplinaria. Igualmente, la educación especial debe asumir una postura crítica de la educación, la pedagogía y la didáctica, para investigar y gestionar las realidades educativas en las que se ve inmersa su labor.

La educación especial comprende las diversidades que transitan en la educación, pero no se refiere solo a los sujetos con discapacidad, es la diversidad de docentes, familias, contextos, vivencias e instituciones; puede decirse que es una postura cada vez más clara, pero asumida tímidamente, puesto que vuelve y centra su comprensión de la labor en la discapacidad como un eje central de su permanencia. Cuando se puede observar que la educación especial ha dedicado un tiempo amplio en comprender cómo desde la complejidad de la educación se puede favorecer la educación de todos los sujetos que requieren apoyos para transitar en diferentes ámbitos de la vida.

Parece ser que la educación especial es aquella que se encarga de todas las articulaciones que las demás licenciaturas, suelen olvidar por centrar su labor en su área de conocimiento y suele olvidar la realidad de las dinámicas excluyentes de la educación.

Tabla 8.

Visiones de la educación especial en clave de los programas de educación especial.

Institución Educativa Superior	Visiones del Educador Especial desde las IES. Perfiles de egreso.
Universidad Pedagógica Nacional	Capacidades del Educador Especial de la Universidad Pedagógica Nacional • Analizar la complejidad del sistema educativo nacional y participar en debates sobre educación, fundamentando sus opiniones en la teoría y en resultados de investigación, para generar una reflexión crítica y propositiva. Se espera que esta reflexión les permita visualizar con claridad su rol y contribución al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con un enfoque de derechos y de justicia social. • Diseñar propuestas pedagógicas orientadas a cerrar las brechas de participación, en la escuela, la familia y la comunidad, y mejorar las posibilidades de aprendizaje en el aula y los demás contextos formativos del sujeto.

Institución Educativa Superior	Visiones del Educador Especial desde las IES. Perfiles de egreso.
Universidad de Antioquia	• Fortalecer sus capacidades como ciudadano, educador y educador especial, en las disposiciones personales, las prácticas y acciones investigativas, que les permitan, durante su formación, crecer continuamente, alcanzando mayores niveles de especialización y de liderazgo en procesos de innovación y mejoramiento del campo. • Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares, a nivel macro y microeducativo para la Educación Especial. • Diseñar, implementar y evaluar proyectos de investigación relacionados con la Educación Especial. • Poner en juego las habilidades concretas que posee, para participar en equipos interdisciplinarios responsables de la gestión, elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en el campo de Educación Especial. • Cualificar permanentemente, sus capacidades para problematizar e indagar sobre la realidad socio-educativa y generar estrategias de investigación e implementación pedagógico -didáctica acordes a los diferentes contextos. • Un maestro en Educación Especial con sentido ético, político, social, crítico, humanista y reflexivo de su saber, de sí mismo y de sus entornos; comprometido con el reconocimiento de la diversidad y la diferencia. • Un maestro sujeto de saber pedagógico y didáctico que oriente procesos de enseñanza y aprendizaje y académico administrativo en los niveles de preescolar y primer ciclo de la educación básica. • Un maestro que diseña, implementa, desarrolla, evalúa y gestiona; planes, programas, proyectos y propuestas para los procesos de desarrollo, enseñanza y de aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales. • Un maestro intelectual e investigador de los saberes pedagógico, didáctico y disciplinar, que contribuye con la transformación social, cultural y educativa, en perspectiva de la educación para todos. • Un maestro con capacidad para reconocer y resolver problemas sociales, culturales, pedagógicos y didácticos en torno a la inclusión de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.
Fundación Universitaria Los Libertadores	Egresados con habilidades investigativas, capacitados para analizar y comprender los contextos educativos. Gracias a su trabajo interdisciplinario, podrán desempeñarse como docentes de apoyo en diferentes instituciones del sector educativo. Así mismo, podrán

Institución Educativa Superior	Visiones del Educador Especial desde las IES. Perfiles de egreso.
	asesorar o liderar proyectos y programas para la atención a personas con discapacidad desde los principios de educación inclusiva. Estarán en la capacidad de desarrollar un papel fundamental en la inclusión más allá de los entornos educativos. Contarán con competencias para diseñar e implementar programas educativos de atención exclusiva a personas con discapacidad (Discapacidad sensorial, intelectual, neuromotora, múltiple déficit). Además, serán capaces de desarrollar programas educativos en entidades de salud o educativas para la atención a personas con discapacidad.
Universidad del Atlántico	Un profesional de altas calidades académicas y personales, con sólida formación investigativa y gran condición humana, apunta su quehacer hacia el logro de un profesional, que entre otras, demuestre competencias como: • Capacidad para diseñar y desarrollar proyectos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural de los estudiantes para los procesos de inclusión. • Capacidad de caracterizar los actores de los contextos e instituciones en proceso de inclusión. • Actitud, valores éticos y alta sensibilidad social hacia la diversidad, como lo son discapacidad y/o capacidades excepcionales. • Capacidad de asumir la práctica pedagógica como una actividad investigativa en su ámbito laboral. • Capacidad de asumir liderazgo en las instituciones educativas para la implementación de políticas nacionales e internacionales de atención a la diversidad.
Corporación Universitaria Iberoamericana	Un profesional integral, comprometido con el respeto a la diversidad, competente y actualizado frente a los avances científicos, tecnológicos, pedagógicos, metodológicos y didácticos de tu profesión que te permitirá liderar escuelas inclusivas con base en un currículo flexible que provee ambientes de aprendizaje democráticos, participativos y colaborativos. Serás un actor social de cambio y transformaciones desde la atención a la diversidad y la formulación de proyectos enfocados a la equiparación de oportunidades y la garantía del derecho de todos y todas, siempre en el marco del respeto a las capacidades y la dignificación de la condición humana en los diferentes contextos y escenarios socioculturales.

Nota: Esta tabla se reconstruye desde los perfiles de egreso que tiene cada IES en Colombia en sus sitios web.

Por último, traeré las visiones de las educadoras especiales acerca de los saberes construidos de la educación especial; en esta relación, se lee desde esas fronteras tres aspectos claves para resaltar en la comprensión de la educación especial que siempre está asociada a la práctica permanente; estas son: comprender la educación especial como sujeto político; asumir una mirada crítica, y la relación con la educación, dichos saberes siempre están marcados por lo político, lo social y lo cultural.

Comprender la educación especial como sujeto político, implica ir más allá del cumplimiento de las normativas, es asumirse desde esa perspectiva que reconoce las acciones sociales, culturales, respecto a las relaciones de poder, es tener una visión crítica de las normativas, convirtiéndose en una cualidad de la educación especial construir otras realidades que atraviesan las inequidades respecto al reconocimiento de su labor en las instituciones, el aislamiento a los educadores/as especiales que deben luchar por ser reconocidos al interior de estas y demostrar a sus pares académicos que pueden aportar a la educación, desde la interdisciplinariedad, el diálogo de saber, el reconocer al sujeto desde su particularidad.

Para mí fue esencial en tener unas miradas de la educación especial en la que había un reconocimiento absoluto ante todo de la persona con discapacidad, una persona con discapacidad que debía ser partícipe, debía ser protagónica junto con sus familias al lado del educador especial y esta formación de educadores especial desde una comprensión muy clara que la educación especial se nutre de otras disciplinas.

No era el modelo médico, yo nunca me ubique en un modelo médico y rehabilitador, lo que te estoy diciendo es que teníamos en cuenta y vuelvo y te digo, que como educadora pues yo tengo un estudiante y tiene alguna discapacidad, tengo que saber e importante saber, como te está ejemplificando ahorita saber qué pasa con su discapacidad, por ejemplo, te lo decía a campo específico como si tiene un desprendimiento de retina, pues no lo voy a poder hacer, buscando que esté en todas las condiciones de participación en la escuela y pasar por encima de

una condición, si tiene un problema de columna, ah bueno pues tengo que decirle al profesor de educación física; esa era mi mirada de pensarlo desde ahí y no pensarlo jamás como un enfermo, eso para mí fue supremamente claro en información, ni tampoco el rehabilitador aunque trabaje en el centro de rehabilitación productos ciegos, allí asumiendo mi trabajo como educadora especial y trabajando todo lo que era el área de orientación y movilidad, porque para mí la independencia, autodeterminación, tener esa autonomía de querer a donde quiero ir, para mí es claro por eso trabajé en esa área, vuelvo y te digo la mirada que yo aprendí es poder pensar en el sujeto y que la educación especial se nutría de otros conocimientos, como la filosofía, la antropología, la sociología y la política, pensarlo no sólo definiendo esta característica tiene discapacidad visual, física, intelectual, no porque desvirtúa el sujeto. (Eva, comunicación personal, 2020)

Una educación especial que desde el accionar político sea capaz de alejarse de esa visión salvadora de los sujetos con discapacidad y sacrificada, que logre visibilizar una coherencia entre el discurso, el texto y la práctica; una educación especial que sea capaz de pensar sus intereses y a partir de ellos, favorecer a los diferentes actores que transitan en la educación; una educación especial que es capaz de pensar una coherencia interna y la correspondencia con el sistema educativo.

La educación especial asumida como sujeto político tendrá la capacidad de asumir la responsabilidad de cambiar las visiones referida a las exclusiones de la educación, que van más allá de pensar solo a los sujetos con discapacidad, es pensar el sistema educativo como un entramado que reconozca las diferencias fuera y dentro de las aulas, una educación pensada para la vida; igualmente, una educación especial que presenta posturas críticas en relación con los juegos de poder referido a su conocimiento y prácticas. Es así como se puede mencionar que la educación especial reconoce su historia, los juegos de poderes existentes, y presenta visiones que la pueden transformar.

La falta de formación como sujetos políticos a nosotros mismos como educadores especiales, que tengamos un lugar de enunciación y defendamos ese lugar de enunciación y eso lo vi una vez por casualidades de la vida, estuve trabajando en un tema relámpago de la comisión del servicio civil y en esa comisión del servicio civil era evaluadora de hojas de vida y entonces dentro de ese proceso de categorización pues no habían la categoría de licenciado en educación especial, como no está pues entraban automáticamente a estar descalificados para poder de entrar a participar en ese concurso.

entonces yo me acuerdo que yo me di una pela con él funcionario estaba en ese momento y le dije no es que nosotros somos licenciados en educación con énfasis en educación especial, somos licenciados en educación, por lo tanto, nosotros dentro de nuestro proceso de información tenemos aproximación a lo que es la educación de la básica, pero yo pienso que hace falta realmente generar un movimiento político y hace falta una formación desde nuestra misma base de pregrado desde una formación crítica y reflexiva sobre el rol del educador especial, sobre la importancia del educador especial. (Luna, comunicación personal, 2020)

En esta relación, la educación especial pensada y asumida desde esta visión de ser sujetos políticos tiene como propósito principal emanciparse, reconociendo las realidades sociales y cómo estas se transforman al reconocer las luchas individuales y se vuelven colectivas, favoreciendo a los sujetos, las familias, a los docentes, a las instituciones y a la educación.

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

Al educador especial como alguien que debe tener una fuerte responsabilidad social y tiene que ser un sujeto político o sea yo ahí yo no tengo discusión, yo creo que eso hace distintivo al

campo de estudios en educación especial y creo que desde allí hemos tenido unos avances importantes en cuanto a lo que dignifica nuestro rol, sobre todo porque hemos trabajado con poblaciones que han sido históricamente segregadas y en la medida en que tú seas conocedor de esas políticas, pero además seas crítico, pero además genera esa rutas de atención que favorezcan esa inclusión, eso va a generar los procesos de participación para la población si se ubica mucho más desde el tema de la discapacidad.

Un educador especial debe fortalecerse no solo que yo conozca los derechos sino que definitivamente como hago qué esa práctica se convierta definitivamente en función transformadora y creo que ese es un rol determinante, es que es por eso que el rol de los educadores no debería desaparecer, porque quien moviliza más el trabajo educativo para nuestros chicos, el educador especial desde su apoderamiento, como nos dice Hannah Arendt, la reacción hace parte de nuestra subjetividad política, cuando se dice que es la política pues efectivamente es esa acción que nos permite a través de las diferentes relaciones que tengamos con los otros, los procesos de apropiación de entender al otro, poder interiorizarlo y poder dar nosotros definitivamente unos los procesos de equiparación de oportunidades, que es finalmente lo que busca el trabajo con las poblaciones, con las que nosotros trabajamos y además que es un campo inacabado, tú siempre vas a ver tanto en la infancia, en la adolescencia, en la adultez, como adulto mayor donde siempre y más en un país en donde los derechos pues efectivamente tenemos unas políticas pero no hay unos procesos que definitivamente brinden esa calidad educativa y que permitan que se lleve ese tema de la acción necesita mucho más ese empoderamiento en la parte política. (Mariana, comunicación personal, 2020)

En este sentido la educación especial desde esta mirada de sujeto político, mirada crítica y comprensión de la educación, que se piensa así misma y al otro, reconoce esa ecología de saberes, mitos

y clinamen enunciados por De Sousa Santos (2013) no rechaza el pasado; por el contrario, reconoce el papel asumido y asignado dentro la educación especial, a partir de las políticas y como se deben transformar y asumirse, modificando las realidades individuales y colectivas. Implica reconocer las márgenes de las subjetividades, encontradas dentro y fuera de la modernidad occidental. Una modernidad Occidental, promotora de exclusiones porque siempre ha buscado la normalidad, desconociendo las individualidades, olvidando las subjetividades que atraviesa la educación especial y sus diferentes actores.

la formación en la Universidad, porque la formación en la Universidad casi que nos enseña hacer sujetos pasivos, a entrar a un contexto pero a ser muy hábiles en leer el contexto, a proponer soluciones en el contexto pero hacer adaptables, sumisos a ese contexto, sí a nosotros en la Universidad nos enseñarán a tener una mirada crítica-reflexiva, a creernos este cuento de que somos educadores especiales y la importancia que tenemos como educadores especiales para lograr transformar muchas prácticas sociales que están amarradas, arraigadas en nuestro contexto nacional pues sería distinto, otra sería la voz ,nosotros no tendríamos que estar como casi volando o rogando inclusive para nuestras mismas posibilidades laborales, casi que negarse porque nuestros egresados que trabajan en aulas del distrito que pasaron el concurso docente, uno les pregunta posteriormente ven y cómo es tu rol como educador especial acá y me dicen no yo aquí no soy educador especial, yo aquí doy clase, mira esta situación como así que usted aquí da clase o sea que a usted se le olvido que usted debería comprender la diversidad de sus estudiantes, atender estas diferencias y aplicar estrategias que se acomoden a las situaciones y particularidades de los sujetos. (Luna, comunicación personal, 2020)

El educador especial tiene un rol maravilloso para trabajar en incidencia en políticas públicas, tenemos que estar mucho más atentos a que se muevan en lo local, que se mueva en lo distrital, estar mucho más atentos a cómo poder traspasar eso también al tema de las

escuelas, no sólo desde lo formal sino también otros ámbitos en donde uno trabaja, en todos lados cuando es educador especial creo que tienen una posibilidad de ampliar esa posibilidad y no solo uno sino trabajarlo en colectivos, creo que no se puede hacer las cosas solas creo que se logran mucho más cuando tú lo haces en equipo, a mí me encanta por ejemplo, en los procesos de movilización social que se están logrando con educadoras especiales a nivel local, las chicas me dicen yo pertenezco a la red educadores especiales de Bosa y eso haya qué hacen, esa posibilidad de poder permear de los discursos, las reflexiones y las prácticas de otro y poder construir cosas juntas, pues esos maravillosos yo creo que ahí es donde va a empezar a unir cosas para poder lograr verdaderas transformaciones y empoderamiento político. (Mariana, comunicación personal, 2020)

La educación especial es un campo que se dinamiza constantemente a la luz de los campos sociales, culturales y educativos de un país, pero que están fundamentados en los procesos pedagógicos, didácticos que le aportan a la enseñanza y al aprendizaje, particularmente de las personas con discapacidad y de acercamiento a la sociedad para aprender a convivir, porque si uno aprende a convivir todos, nuestra sociedad será menos excluyente y en esa exclusión la personas con discapacidad no serían las únicas y pienso que marcan un punto importante en la sociedad decir que no son un grupo minoritario y son unos grupos muy importantes para la sociedad . (Isabel, comunicación personal, 2020)

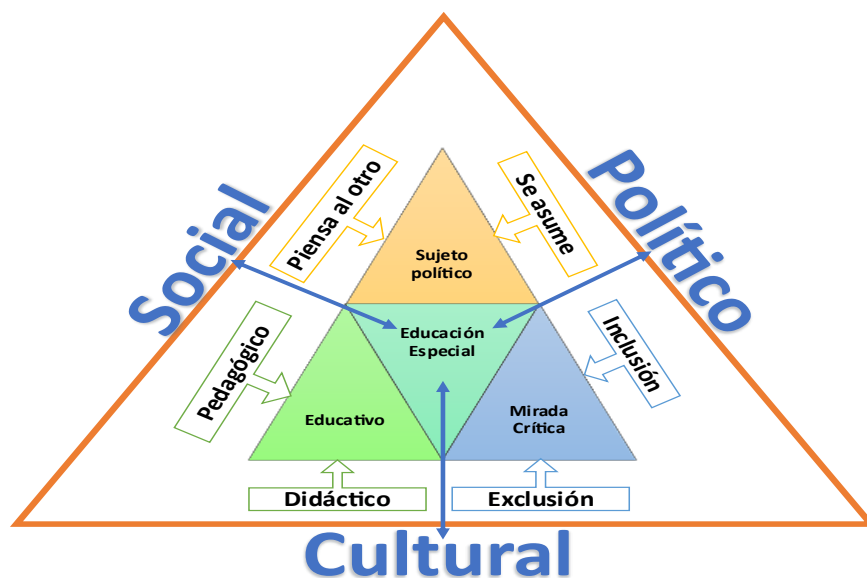
Los roles principales ahí es ser mediador, mediador cuando hablamos de ser maestro, también se habla mucho de mediar, no enseñar, no de formar o de fabricar sino, de mediar esos procesos y creo que es lo mismo en términos del educador especial desde el ejercicio político es mediar para lograr esas transiciones, es mediar para trascender de las comprensiones y es estar a la par de esas reivindicaciones que son tan sentidas desde las vivencias de las personas, yo creo que definitivamente un educador especial que no conozca cuáles han sido las trayectorias

de reivindicación que ha hecho la población con discapacidad por las vulneraciones a las que fueron sometidas históricamente, es una educadora especial que todavía necesita comprender a qué le estamos apostando y que digamos que es el riesgo de instrumentalizar y creo que una de las razones por las que a veces se instrumentaliza es porque no comprendemos la magnitud de lo que implica gestionar para un derecho y para un derecho que ha sido vulnerado con tantos años atrás pero que uno en clave histórica y que definitivamente no solamente es algo que quedó en el pasado sino que la cotidianidad uno puede llegar a comunidades educativas en las cuales se sigue viendo esa vulneración, entonces creo que es el ejercicio de conversar con las comunidades desde sus experiencias cotidianas, desde lo que te pasa y sí se puede y sí nos lo permite el ejercicio y sí tenemos la oportunidad de hacerlo de poder vivirlo desde nuestra cotidianidad. (Ambar, comunicación personal, 2020)

A continuación, se puede observar en la figura 10, que permite observar los aspectos claves de los saberes para comprender la educación especial y las relaciones que tejieron las educadoras especiales para tomar postura y asumir una mirada crítica de la educación especial.

Figura 10.

Educación especial y relaciones de saberes.



Inclusión: una perspectiva en tensión para la educación especial.

Continuando con el reconocimientos de saberes que las educadoras especiales presentan sus perspectivas, y acercarse a la visión situada y tejida desde los diferentes lugares y experiencias, reconociendo la inclusión como una estrategia creada para la participación y reconocimiento de los sujetos excluidos, asume diferentes acciones para superar las barreras que obstaculizan el desarrollo de los sujetos en algún momento de su vida, y que requieren apoyo para permanecer en el sistema educativo, estar en sociedad, disfrutar de la cultura, el juego, el ocio, el uso del tiempo libre, el trabajo, ejercer sus derechos sexuales, reafirma que la inclusión desaprueba las prácticas de exclusión que pueden existir a todo sujeto o grupo poblacional marginado por sus condición social, económica, física, cultural, racial, de género, emocional, de percibir el mundo, de escucharlo, de comprenderlo. Es así como, es interesante presentar, junto con esta postura de inclusión la que enuncia Isabel (comunicación personas, 2020) cuando menciona:

Que es un campo que se dinamiza constantemente a la luz de los campos sociales, culturales y educativos de un país, pero que están fundamentados en los procesos pedagógicos, didácticos que le aportan a la enseñanza y al aprendizaje particularmente de las personas con discapacidad y de acercamiento a la sociedad para aprender a convivir, porque si uno aprende a convivir con todos, nuestra sociedad será menos excluyente y en esa exclusión la personas con discapacidad no serían las únicas y pienso que marcan un punto importante en la sociedad decir que no son un grupo minoritario y son uno grupo muy importantes para la sociedad.

Es a partir, de esta postura que presentó sobre inclusión, se puede pensar el impacto que tienen para la educación todas las condiciones que aborda, reconociendo que desde la inclusión ha tenido un arduo trabajo en la educación; desde la UNESCO (2017) la define la como un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (p., 7). Estos obstáculos se refieren a todas las relaciones que atraviesa a los sujetos como se enunciaba en el párrafo anterior, lo cual implica el reconocimiento de un sujeto más allá de lo cognitivo, es reconocer que la escuela se encuentra atravesada por las realidades que viven los estudiantes desde sus lugares de procedencia, es así como, educación inclusiva es el “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema para llegar a todos los estudiantes” (p., 7)

En este último punto es importante resaltar, puesto que se refiere a cómo el sistema debe fortalecer sus acciones, para que así los sujetos puedan tomar decisiones en pertenecer al lugar en el que más consideren pertinentes, es dar la voz a quienes han estado segregados por diferentes condiciones. Juana desde sus reflexiones permite pensar en cómo la inclusión tiene una relación directa con la educación especial, presentando una postura crítica de la relación que se ha dado entre educación inclusiva y educación especial.

Hablo de la educación inclusiva porque tiene que ver mucho con nuestro campo de actuación, la educación inclusiva no solamente es formal, y la educación inclusiva no es la evolución de la

educación especial, eso es otra cosa que es un error grande pensar esto, entonces todos creen que la educación especial se volvió no se como una oruga y se convirtió en mariposa, y esa mariposa en la educación inclusiva, he escuchado el mismo discurso, como ya no somos eso sí eso que estaba en una crisálida oculta y ahora entonces hemos renacido desde la educación inclusiva no es un paradigma que viene de otro proceso, ni siquiera nosotros tuvimos que ver con eso, en donde yo no he visto que escenario tuvo la educación especiales y luego la educación inclusiva, a ninguno eso surgió desde otro marco. (Juana, comunicación personal, 2020)

Esta reflexión permite confirmar que la inclusión se desdibujan cuando se piensa que es una evolución de la educación especial, y al asignarle esta relación directa de inclusión dentro de la escuela a los que se han denominado los niños, niñas y jóvenes de inclusión (sujetos con discapacidad), y hasta la forma de referirse a las licenciada en educación especial se transforma y son las profesoras de inclusión, son sinónimos de exclusión, mostrando que las denominaciones pueden cambiar pero las prácticas se perpetúan, puesto que siguen siendo los diferentes, los que irrumpen el aula normalizadora, porque con la llegada de la inclusión, las aula especializadas dentro de las instituciones desaparecieron; los subcolegios como lo he denominado, ahora se encuentran dentro de las aulas, y junto con ellos más visible la aparición de las educadoras especiales en el acto educativo.

Pero en la voz de Isabel se observa cómo la asociación educación inclusiva – educación especial, termina asignando responsabilidades a un solo grupo de profesionales sobre el éxito de la inclusión y si esto falla, será la responsable del fracaso; es acá donde las educadoras especiales cuestionamos la comprensión de la educación inclusiva, esta no es sinónimo de responsabilidad solo a un grupo de educadores, es una corresponsabilidad de quienes estamos en el sistema educativo, desde la formación para todos los educadores, familias, instituciones.

Ese lastre lo seguimos cargando pues porque nosotros cargamos con la posibilidad que las personas con discapacidad empezaran a educarse en el mundo y en Colombia y al soltar esa modalidad y que nos acojan como parte de un equipo, pero no que no somos la responsabilidad de que la integración e inclusión funcionen eso sigue siendo una cosa que no hemos logrado, hemos caminado sí, que le veo yo a que esto todavía no se logre.

Es la formación, es decir, la formación práctica de los educadores es digamos esa es una parte de mi tesis doctoral, y la apuesta más importante que hago en la tesis doctoral y es que todos los maestros tienen que formarse en una perspectiva de diversidad, de inclusión, de otredad, de alteridad.

Una perspectiva mucho más amplia en la educación y por supuesto hay maestros que también les cuesta mucho transitar, porque fueron maestros formados para una normalidad construida, una normalidad que ya está desbordada, no solamente por la discapacidad, sino por cualquier otra cantidad de poblaciones, sino de las manifestaciones y formas humanas, sociales y culturales producto de la globalización y de todas las dinámicas mundiales; entonces ya no es solamente los niños con discapacidad que en su momento muchos maestros lo han reconocido y dicen no pues yo prefiero tener niños con discapacidad;

Por ejemplo, niños con los que hoy ya estamos llamando discapacidad psicosocial, que es un asunto tan difícil de manejar o que no es fácil, porque también es una cosa nueva, porque como van saliendo esas cosas nuevas, esas corrientes, esas llegadas y esa visibilización, cosas que estaban por allá sin verse pues se manifiestan ahora con más fuerza; entonces el maestro empieza a preguntarse cómo manejo esto, cómo manejo los problemas comportamentales. Porque lo que dije ahorita y es que los niños con discapacidad que lograron llegar en ese momento a las aulas, eran niños que estaban aprovechando la oportunidad, seguramente no todos, pero la mayoría estaban esperando a que se les abriera las puertas de la educación

formal y eso fue un descubrimiento para ellos y los maestros lograron comprender a ese sujeto, acercarse a ese sujeto y empezar a construir con él y ver que ese sujeto le da uno en el espacio educativo en el que sea que este, le va mostrando a uno el camino por donde aprende mejor, te va pidiendo a ti como maestro que es lo que necesita realmente en términos de la enseñanza.

(Isabel, comunicación personal, 2021)

Isabel, nos deja cómo la inclusión fue la oportunidad para ser reconocido en el contexto educativo para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, ellos y sus familias se hicieron visibles y con ello la educación tiene la oportunidad para cuestionar sus prácticas. Es una oportunidad para cuestionar el sentido educativo que se ha trabajado durante años, porque cuestiona las prácticas tradicionales al enseñar y genera preguntas en cómo aprende el otro. Igualmente, hace que docentes se pregunten por la estructura curricular; definitivamente es un momento que desestabiliza todo aquello que era normalizado y tradicional en el aula.

Estos saberes contados, permiten reconocer que la inclusión hizo visible las exclusiones, obligando a diferentes actores interactuar y propender por los derechos de las personas que requieren apoyos para la educación y transitar en los diferentes momentos de la vida. Reconocer las exclusiones para la población con discapacidad como grupo poblacional, a nivel mundial y Colombia articulada a estos procesos genera políticas que garanticen el derecho a la educación.

Los niños con discapacidad figuran entre los grupos de niños más marginados y excluidos; habitualmente se le niega el derecho a una educación de calidad (OMS y Banco Mundial, 2011). Las políticas varían considerablemente en todo el mundo y algunos países dan prioridad a la educación a estos niños en diferentes entornos: escuelas y centros especiales; clases especiales en escuelas integradas; o escuelas inclusivas que trabajan para identificar y remover los obstáculos, y para permitir que todos los estudiantes participen y rindan en entornos generales. El establecimiento de escuelas inclusivas es ampliamente considerado como deseable para la

igualdad y los derechos humanos, y beneficios educativos, sociales y económicos (UNESCO, 2001). (UNESCO, 2017, p., 13)

En este proceso de reconocer los saberes de las maestras es importante enunciar las tensiones que ha generado el Decreto 1421 del 2017 en el artículo 2.3.3.5.1.4. Este describe la visión de Educación inclusiva, como un eje orientador para todas las instituciones educativas en Colombia, el cual garantiza los derechos a la educación.

Es un proceso permanente que reconoce , valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características intereses, posibilidad y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos, y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Lo que pasa es que Decreto se ubica sólo en discapacidad, por ejemplo, cuando tú miras en otras carreras de formación cuando le dicen miremos políticas inclusivas y lo ubican sólo desde discapacidad se lleva el imaginario lo digo porque yo trabajo en educación infantil se llevan y lo imaginario usted sigue manejando el imaginario que trabajar con educación inclusiva a trabajar con discapacidad, porqué 1421 te ubica ahí y en ese momento se habló de ese tema, se puso sobre la mesa y dijeron que eso lo tenía era la del 366 que después lo actualizaron, buscando ser un poco más inclusivos pero pues es que llevaste una práctica y pensarse pues en estas educadoras especiales están desbordadas realizando PIAR para 50 muchachitos y se convierte en muchos temas como burocrático de papeles pero se sigue sin abordar el centro del proceso que esta cultura, si me entiendes ósea no sé cómo que lo abordan muchos desde currículo y yo siento que esto tiene que ampliarse mucho más hacia la gestión educativa y a

pararse como desde arriba aunque lo específico es importante, pero creo que también tiene que hacer un trabajo un poco más amplio a nivel institucional que permita mirar todo desde el empoderamiento políticos, a mirar un proyecto educativo institucional, cultura, todo lo que tenga que ver con los procesos de participación de los chicos, creo que no se puede centrar sobre el aprendizaje, se tendría que trabajar como otros aspectos de los chicos, más desde el vínculo y las relaciones sociales y todo lo que lo que podría verse en ellos reconocido, pero cuando lo sigues manejando desde allí pues obviamente el educador que llega y su rol es eso únicamente ese, entonces creo que no deja que se amplíe un poco más el trabajo tan maravilloso y provechoso que podría ser una educadora especial en comunidad educativa con familias. (Mariana, comunicación personal. 2020)

Al traer a colación la postura desde la Unesco en su guía para la inclusión y el Decreto 1421, es importante resaltar como estos se complementan, y comprender que nos llevan asumir que la inclusión no solo se trata de estar en la escuela, es reconocer las particularidades de los sujetos para apoyar sus procesos a lo largo de la vida. Es asumir una perspectiva de la educación inclusiva que no es exclusiva para las personas con discapacidad y tiene un mayor espectro de abordaje.

Al caminar en este proceso, las educadoras especiales reconocen que es un camino complejo respecto a las prácticas, porque es la ejecución de estas, en el actuar y el paso de los días que se ven los cambios. En las reflexiones se observa que la política no resuelve las realidades de las personas que han sido excluidas, es el reconocimiento de los sujetos, de las diversidades existentes.

La educación inclusiva debe ser una elección del sujeto no una directriz normativa entorno al derecho de educación que todo sujeto debe ir a educación formal, sino que debe ser una elección del sujeto y una elección del equipo que acompaña de acuerdo con, lo que vaya pasando con el sujeto, a sus decisiones pero también a sus realidades. (Juana, comunicación privada, 2020)

Los diálogos con las educadoras especiales y el reconocimiento de sus saberes permite visibilizar que la ecología de saberes, jerarquía y pragmática, propuesta por De Sousa Santos (2013) hace visible en sus voces cuando reevalúan las prácticas educativas, reconociendo que la educación inclusiva es para todos los sujetos, incluidas las particularidades de los docentes, y esto precisamente se observa en los discursos; por otro lado, también se reconoce el valor que tiene la intervención para confrontar el mundo, en este caso pensando el mundo de las educadoras especiales.

En esta relación los saberes e ignorancias De Sousa Santos (2013, p., 58), se reafirma la importancia de las voces y el reconocimiento del texto; es el dialogo entre conocimiento al interactuar con el contexto y con los sujetos que se hace visible aquello que no se visibiliza en quienes elaboran las políticas, las teorías; y el referido a las ignorancias, se convierten en un punto de partida para pensar las políticas para reconocer las desigualdades y es desde ahí que se puede crear estrategias para reconocer las realidades de los contextos educativos y los sujetos, pero al asumirse como inmodificables, es necesario que las políticas se comprendan como un soporte, para transformar las realidades, reflexionar y transformar.

El modelo de educación inclusiva viene desde el enfoque de los derechos humanos y aquí hay algo muy importante que hablar y es esa brecha que existe dentro de lo teórico y dentro de lo práctico, es decir lo que pensamos las personas académicas, hay una diferencia muy abismal, muy grande entonces eso hace que no se evolucione muy rápidamente y otra cosa que ocurre es que no existen digamos dentro de ese marco normativo de políticas públicas;

Yo hoy en día he reflexionado mucho porque pues obviamente tengo que decir lo que dentro de mi nivel como activismo como persona yo participé muchas mesas de discusión, de la Ley 1618, el Decreto reglamentario 1421, de la consolidación de lo que fue el protocolo que quedó al final del viaje y en su momento en el ejercicio me parecía que eso era el deber ser, sin embargo, a medida que avanzamos en estos procesos de reflexión y formación, nos damos

cuenta que realmente pues no, ósea es una posibilidad pero pues no, que no debería hacerse y que no hemos logrado comprender que el marco la educación inclusiva está pensado para atender a la diversidad no solamente los estudiantes con discapacidad sino a todo el mundo, que muy seguramente cuando yo entro a mirar el proceso de flexibilización curricular no se lo debo hacer a un estudiante con discapacidad, sino que se lo puedo llegar a hacer a un estudiante, a una niña o un niño que fue víctima de violencia sexual, que fue víctima de desplazamiento, a un niño niña que en un contexto rural y que necesitan ese choque intercultural cuando ingresó, a un escenario como esto de la escuela empezar adecuarme, adaptarme escenario pero qué escenario no solamente se adapte, sino que realmente sea el entorno el que se adapte para recibirlo, para cogerlo, para valorarlo, para que ese sujeto también se sienta allí que es participe.

Otro error que yo veo dentro del marco las prácticas de la educación inclusiva es pensarse que la educación inclusiva está para las personas con discapacidad pero nunca contempla tampoco a los maestros y yo siento que hay una situación abismal porque a nosotros, los maestros también tienen que vernos y vernos con nuestras particularidades y nuestras situaciones que vivimos, entonces esa humanización de lo que significa la educación, de lo que significa transitar en la vida de las personas porque eso es lo que nosotros hacemos, transitamos por las vidas como maestros y maestras transitamos por las vidas de las personas, yo siento que hay una situación abismal. (Luna, comunicación personal, 2020)

La educación inclusiva en la educación formal está mal, no es cierto que yo pueda graduar a un sujeto con discapacidad intelectual en educación superior, si ósea una discapacidad intelectual compleja, entonces yo tengo ahorita un caso súper complejo en la educación superior que yo digo, por más que me diga la normativa, yo tengo que reorientar el proceso de él, el no debería ser profesional y no debería no porque esté faltando el derecho de él, sino

porque lo voy a martirizar yo creo que unos 20 años para que logre un mínimamente terminar esa carrera viendo pocas materias cierto porque lo hemos pensado, lo hemos dicho que vea pocas materias porque también la carga lo está llenando de mucha ansiedad, depresión, que vea menos materias, que además el programa con todas las flexibilizaciones que está haciendo pues se piense otras estrategias para que el chico lo logre lo que se está buscando, porque el nivel de exigencia de excelencia no se puede bajar si yo le voy a dar una variación técnica del programa pues entonces no le estoy dando profesional sí que es una discusión.

Entonces uno dice pues bueno, entonces pues en esta educación inclusiva que se está dando en la educación superior pues yo tendría que pensarme que algunos efectos llegarán a la formación para el trabajo, otros para formación ocupacional, otros para formación técnica y otros muy pocos cierto en realidad hablando de la discapacidad intelectual llegarán a superior, sí ósea a profesional muy pocos porque de verdad uno termina desde este caso particular, se termina haciendo una flexibilización que termina siendo una formación técnica pues para qué le voy a colocar el título profesional, si no es profesional eso también es mentirle al sujeto y es decirle usted no se está graduando como profesional está llegando a un nivel técnico de la carrera y entonces digamos que esa es la discusión por ejemplo cuanto en tiempo se toma hacer validación digamos a nivel de nuestras instancias como el Ministerio Educación Nacional o la Secretaría de Educación un programa paralelo flexibilizado para unos sujetos tendrá que pasar un montón de tiempo cierto.

Entonces de aquí a que hagamos por ejemplo, un programa de formación flexible a ese nivel de hacer digamos un paralelo técnico en esta carrera para este sujeto pues este sujeto ya tiene 50 años, entonces uno dice mejor lo oriento al proceso técnico no lo estoy excluyendo, no estoy diciendo saquemos porque es que por su discapacidad no puede estoy diciendo que sus capacidades dan para este otro proceso sí entonces hagámoslo por qué este otro el que

creamos con un sistema pensado para sujetos sin discapacidad intelectual pues no sirve para este sujeto, y no es que esté mal el sujeto, está mal el sistema que teníamos antes o que ya está situado o acreditado entonces yo sí creo que ahí por ejemplo ese saber distinguir entre los requerimientos que tiene el sujeto relacionado con la discapacidad. (Juana, comunicación personal, 2020)

Por último, quiero traer a colación la postura y reflexiones de Luna, quien desde un recuento de memoria reflexivo, sobre el proceso de integración hasta la inclusión en cómo se enunciaba a la población con discapacidad, las prácticas educativas generadas por docentes y educadoras especiales, que la conllevaban a realizar conclusiones sobre pensar los cambios en las prácticas que van más allá de pensar en un plan de trabajo personalizado, es trabajar en la base de la formación de educadores.

Me acuerdo tanto dentro de la integración que se denominaba antes al sujeto con necesidades educativas especiales y de ahí se hacían unas acciones específicas, hubo una apuesta en Colombia muy grande en las aulas regulares y las llamaban aulas regulares, yo todavía tengo eso, como por principio ese proceso estigmatizador de llamar cuál era un aula regular y cuál era un aula irregular, las aulas no regulares eran esas aulas que estaban en ese escenario o en esos en esos contextos segregadores dentro de las mismas instituciones educativas que están conformados con un equipo interdisciplinar, es decir, pasaron esas mal llamadas instituciones de educación especial a estar a través de organizaciones o entidades a pasar al aula de clase donde tenían a un grupo de estudiantes con un equipo interdisciplinar con fonos, tiflos y demás y muy pocos presencia realmente educadores especiales o que pudieran incidir en esa voz del educador especial, realmente como una voz libertadora de lo que implicaba la participación de ese sujeto, luego vino todo el modelo de inclusión educativa.

Curricularmente, se maneja un currículo oculto en esa época se llamaba currículo oculto porque los chicos estaban en esas aulas y en esas aulas se lleva un currículo que realmente

quien lo sabía era el equipo interdisciplinar que estaba allí para poder generar las acciones, desde mi perspectiva unas situaciones muy coyunturales, muy complejas porque a los sujetos se les estigmatizaron mucho más en esas prácticas, porque se les estigmatizó mucho más porque las personas allí cuando salían a las horas de descanso pues sufrían de matoneo, los otros compañeros se burlaban, se les robaban las onces porque no se pensaba en que la escuela es más aún no se piensa aún, no se piensa que la escuela es un lugar donde podemos concluir todos desde nuestras diferencias y particularidades de vida, entonces eso hace mucho más complejo ese ejercicio de participación.

Luego vino todo el tema de la integración y llegaron los chicos y pasaron de estar en este contexto integrador que pasaron a estar en las aulas y se empezaron a hablar de las adaptaciones curriculares y las docentes pasaron a denominarse docentes de apoyo y las maestras o terapeutas porque son terapeutas, no estaba en el contexto para apoyar al maestro sino para entrar a hacer esas adaptaciones curriculares, me acuerdo tanto que había un formato y que se llamó el P que cuando uno lo analiza, porque yo lo analice para mi tesis doctoral el programa educativo personalizado en relación con el famoso PIAR que tenemos contemporaneidad entonces ese proceso ahí hace que posteriormente los chicos empezaron a tener las adaptaciones curriculares, pero esas adaptaciones no tenían en cuenta realmente la particularidad del sujeto, ese ritmo, ese estilo cognitivo, sino que el estudiante podría permanecer a lo largo de todo su proceso de formación hasta que llegaba 11º y ya no encontraban qué hacer con él en 11º y termina graduando al estudiante independientemente de su habilidad, de su desarrollo de competencias y habilidades intelectuales, cognitivas, prácticas que podrían llegar a tener, entonces los chicos o las chicas estaban allí y simplemente salían, obviamente hay excepciones a la regla y afortunadamente por todos aquellos maestros y maestras que lograron comprender cuál era su rol, cuál era su responsabilidad social que tenían

como maestros y maestras para poder acompañar a estos estudiantes y asumir el reto de acompañar estos estudiante que tenían en el aula y lograr generar esas en ese momento adaptaciones curriculares y eso dentro del modelo de la integración.

Los chicos tenían un PEP (Programa Educativo Personalizado o Programa Educativo Individualizado) y sobre esas estrategias se desarrollaba, como el corte todavía era digamos como logramos equiparar esas posibilidad ese sujeto con incompletitud, pues las docentes de apoyo sacaban a los estudiantes del aula y los llevaban a su escritorio y los maestros pues eran felices, los maestros del aula jamás asumieron como esa responsabilidad como propia, por qué les correspondía a quién a las docentes de apoyo las responsables de generar y acompañar ese proceso de formación con el sujeto, entonces como que en ese sentido a los maestros si les faltaba comprender realmente lo que implicaba la participación de sujetos, cuando se salían imagínese la estigmatización que sufren estos niños y niñas cuando llegaba la docente de apoyo, los compañeritos, los pares decían ¡ay no! es que ahí se llevan al bobito, ahí te llevan al enfermito, ahí se llevan al compañerito que no puede aprender, esas eran las frases que se usaban, entonces se tejían esas relaciones que generaban mucho más desigualdades porque en la escuela se pensaba que ellos jamás en la vida iban a poder participar, ni llegar a oportunidades de toma de decisiones en el ejercicio propio de sus ciudadanías como sujetos.

Estas prácticas realmente dentro del marco de la inclusión educativa también fueron bastante perjudicadoras y ya en el ejercicio práctico de la educación, entonces fíjate todo lo que se debe pensar como tal la formación de profesionales de la educación, no solamente de la educación especial sino los profesionales lo que se debe pensar en las universidades que ofertan programas de educación para poder realmente enseñar y acompañar a esos profesionales que van a ejercer su profesión como maestros y maestras que en su aula se van a encontrar con una diversidad muy particular y que no necesariamente la situación de vulnerabilidad está dentro

del estudiante con discapacidad, sino que está en todos los estudiantes. (Luna, comunicación personal, 2020)

Sujeto con Discapacidad, Visiones y Transformaciones

La comprensión sobre la terminología referida a las personas con discapacidad, ha sido una tensión permanente; para los propios sujetos, familia, educadores y educadores especiales, lograr consensuar una forma para referirnos a quienes desde tiempos remotos han sido denominados, personas con necesidades educativas especiales, personas en situación de discapacidad, personas con discapacidad, personas con diversidad funcional, personas diversamente hábiles, entre otras. Estos esfuerzos por transitar en cómo denominar correctamente o intentando alejarse de nombres pueden ser peyorativos.

Al seguir insistiendo en aquellas particularidades dadas a los seres humanos, que por razones biológicas no podemos desconocer, puesto que son inherente a todos, pero si pensáramos más allá de esas particularidades que genera otras formas de interacción social, cognitiva y emocional, llegando a comprender que simplemente somos seres humanos que escuchamos diferente, vemos diferente, comprendemos diferente, nos emocionamos diferente, y estas diferencias nos hacen únicos y particulares.

Para las educadoras especiales, este ha sido una constante pregunta que cuestiona las prácticas dentro y fuera del aula, porque al final no se trata de cuantos cursos puede aprobar; se trata de cómo lograr interacciones más humanas, en estas relaciones de pensar que es un sujeto con discapacidad se puede hablar desde el reconocimiento que permite la relación con el contexto-sujeto y las múltiples formas de estar y pertenecer. Es así como, pensar la comprensión de discapacidad resulta compleja porque es dinámica y siempre estará marcada por experiencias personales, culturales, políticas, económicas y éticas.

En este reconocimiento de cómo se ha enunciado la discapacidad, más que hacer una reconstrucción de posturas académicas que la definen dependiendo del lugar académico, político en que se ubican, es continuar en este proceso de conocer qué se dice en las voces y lugares colombianos inmediatos. Parra (2010, p., 96), afirma que las discapacidades asumidas como campo de estudios enfrenta las tensiones vividas, enfrenta las posturas excluyentes o discriminatorias en diferentes contextos. La discapacidad es relacional no solo referida a las diversidades propias de la discapacidad, sino de quienes lo transitan.

De esta manera, las posturas que presentaré a continuación de las educadoras, dejan ver cómo Mariana, al ser una educadora especial, madre de un hijo con discapacidad, hace visible las tensión al conceptualizar la discapacidad y realiza un reconocimiento desde lo biológico; pero prima sobre esto el que es un sujeto de derechos, tiene un nombre, lucha por pertenecer en este mundo, y ella, desde su particularidad, da una connotación de reconocer la discapacidad.

Esa siempre ha sido mi pregunta del millón, porque pues discapacidad es disminución de la capacidad, pero para mí las personas con discapacidad no son personas con disminuciones de las capacidades, contrario son personas que se constituyen como sujetos, sujetos diversos que tienen unas particularidades de su aprendizaje y que pueden existir dos miradas desde lo que es el campo muy propio de lo biológico que lo ubica desde allí, pero son personas que requieren unos apoyos que les ayude a poder llevar a cabo unos procesos en su tránsito de vida, porque pues cada una de sus ubicaciones vitales para su infancia además que transitan.

También hay unas cosas importantes a tener en cuenta, transitan en su infancia, en la adolescencia también hay otras necesidades, en su adultez y nosotros cuando llegamos a hacer adultos mayores muy seguramente vamos a tener una discapacidad, yo lo ubico desde es un reconocimiento a nivel nacional; porque pues eso es lo que ha permitido también, a veces dicen una personal diversamente hábil, no yo hablo de personas con discapacidad, yo no le pongo

tinta, dice no pero no le diga trastorno del espectro autista o no le diga autismo, pero es que tiene autismo, que creo que eso lo constituye o lo traza, pero pues digamos que para mí hoy día mi hijo es mi hijo y a José lo veo como una persona, lo veo más como que necesitan para que lo reconozcan y que acceda unos derechos que le puede brindar este estado social de derecho, eso sería lo que yo vería como ese reconocimiento que se tiene quedar como desde allí.

(Mariana. Comunicación personal, 2021)

Por otro lado, la postura presentada por Juana e Isabel de discapacidad concuerdan al encontrarse al hacer una crítica primero a creer que la discapacidad desde la articulación con la inclusión no puede olvidar las particularidades, que es necesario conocerla para apoyar sus procesos en la vida, desconocer las realidades de cada sujeto le negaría la oportunidad de ser reconocido como único y particular. Otro aspecto resaltado, es que en el afán por visualizar ante la educación otras formas de comprender la discapacidad, se buscan denominaciones, como las enunciadas al inicio de este apartado, diversidad funcional y la pregunta y los no funcionales, volviendo a recaer en una necesidad de imponer una forma de clasificar a la población con discapacidad.

Soy defensora de creer que no todo sujeto con discapacidad debe ir al aula formal, entonces ahí hablando del TEA, del DI asociado a la configuración de ciertos sujetos, pues yo conozco no sé sujetos con multiretos, con retos múltiples, con múltiples discapacidades, pues uno dice aquí hay unos sujetos que por sus condiciones, por sus características van a requerir unos apoyos terapéuticos muy fuertes, muy importantes, ahora iba a tener más lugar lo terapéutico, pero no puede quedarse por fuera al derecho de la educación, que yo diría quién le va a dar ese proceso educativo a esas personas que van a estar en esas instituciones que no necesariamente van a ir a la U formal porque no, porque es que allí en el aula formal no es posible desarrollar ciertos procesos para ciertas formas de vida.

Muchos dicen hoy tenemos que transitar en el discurso hacia capacidades diversas o diversidad funcional, por ejemplo volvemos otra vez a la misma lógica de hablar de centrarnos en discapacidad pero con otro término que puede ser capacidad diversas o diversidad funcional, pero para mí estos términos son sólo eso términos que le pongo y le quito a los objetos pero pues empezando para mí el hablar de capacidades diversas también invisibiliza a las personas con discapacidad; porque yo me considero una persona con capacidades diversas, entonces sí acá tengo una persona con discapacidad visual como hago para hacerle entender que está allá al otro lado de la pantalla que tiene que tener que hacer un ajuste para este sujeto que está al lado mío que tiene una discapacidad visual, yo tengo que hacer alusión a sus condiciones porque si requieren los ajustes pues entiendo mucho la perspectivas desde donde se ubican las personas con discapacidad que se identifican con capacidades diversas o diversidad funcional, capacidades diversas.

Para mí son humanos, ósea, todo el mundo tenga o no tenga discapacidad, y capacidades funcionales por ejemplo si nos abrimos que tenemos que irnos por el discurso de diversidad funcional pues a mí el funcionalismo me parece otro paradigma científico, epistemológico que está ubicado en la analogía con el robot si, entonces eso de pensar en el sujeto funcional, a mí me parece que le quita la perspectiva del sujeto, de persona, de ciudadano, del lugar, entonces el robot que funciona, no funciona; Entonces pues yo la verdad esos dos términos me distancio válido reconozco cierto a los sujetos que se ubican ahí porque pues tiene que ver con su propia identidad si ellos se validan ahí con esos conceptos los reconozco y los valido desde la perspectiva que ellos defiendan; (Juana, comunicación personal, 2020)

Son parte de la diversidad humana, como cada uno de nosotros, pero pienso que por sus características y por su historia y porque lo que les ofrece la sociedad, el sistema educativo y el

sistema laboral, no es todavía lo que esas personas necesitan para que realmente se puedan desenvolverse como cualquier otro ciudadano y tener unos niveles altos de calidad de vida, estamos muy lejos de eso todavía y no estamos aportando solamente los educadores especiales a eso; también muchas organizaciones desde muchos lugares del mundo, pero es un camino largo y difícil, es decir, el camino de la inclusión a la exclusión, del desconocimiento al reconocimiento, de no tener derecho al empoderamiento es un camino largo, es una cosa que se resuelven ni en cinco, ni en diez años, porque estamos caminando más lento para unas cosas que para otras, porque en términos de normativa este país tiene todas las normativas En muchos países quisieran tener pero ya en la concreción es más difícil y más que los sujetos de derechos de este país estamos obligados a darles su lugar como ciudadanos colombianos el cual se merecen. (Isabel, comunicación personal, 2020)

Otras de las posturas interesantes a resaltar es la de Luna, cuando hace un especial énfasis en cómo la discapacidad debe ser comprendida desde un enfoque de derechos, en el que el sujeto con discapacidad es un actor activo de participación en la toma de decisiones, desde la participación y obligación que tiene como ciudadano, es asumir que el sujeto con discapacidad es capaz de presentar posturas.

En la actualidad tenemos un problema muy duro y en la academia también, porque no hemos logrado comprender que el enfoque sobre el que estamos parados en esta actualidad es un enfoque de derechos, no es un enfoque biopsicosocial, el enfoque biopsicosocial tenía una mirada de analizar el contexto y como el contexto podía entrar a analizarse y mitigar ese conjunto de barreras que podían llegar a incidir sobre el nivel de participación del sujeto, en este momento, en este instante el enfoque derechos lo que nos invita es a reflexionar y a mirar que ese sujeto tiene una participación, un ejercicio ciudadanía y que independientemente de cuál es su condición su particularidad él debe entrar a participar y a participar activamente en mí tesis

doctoral desarrolló una categoría que se llama participación incidente, porque esa participación debe pasar del estar ahí para que esa voz realmente incida y sobre la toma de decisiones, eso implica también un proceso muy importante sobre el desarrollo de las políticas públicas. (Luna, comunicación personal, 2020)

En este punto de reflexión de los saberes e ignorancias construidas por parte de las educadoras especiales se puede mencionar que la discapacidad sigue siendo una forma de denominar a un grupo excluido, pero que se debe ir más allá de esta visión y comprender que la discapacidad es:

- Una característica particular de los seres humanos.
- Comprender que ante todo puede ser Juan, Pedro, María antes que discapacidad.
- Es una característica que no te desliga de sentir, vivir y relacionarte con el mundo.
- Es una forma particular de ver, escuchar, emocionarse, comunicarse y movilizarse, en esta clasificación estaríamos todos los seres humanos.
- Son seres humanos que tienen derecho a estar en el mundo sin ser excluidos por estar forzados a estar en contextos excluidos.
- Son sujetos de derechos, participativos y la academia debe reconocer que estos cambios son importantes para la vida de quienes siempre se han denominado personas con discapacidad.

Didáctica: diálogos con la educación especial

En este punto, los saberes que se entretajan van más allá de pensar cuál es la correcta definición de didáctica, o qué epistémicos son los abordados por las educadoras especiales; en este punto de la investigación interesa es reconocer la relación entre la educación especial y la didáctica, si existe una didáctica especial para la intervención educativa en los diferentes escenarios que han transitado.

Según Zambrano A, (2011, p., 20), las didácticas están constituidas por las prácticas que se dan al interior de las aulas entre profesores y estudiantes; esta pretende reflexionar y orientar las problemáticas que emergen en las metodologías de la enseñanza, siendo el centro de estudio la génesis,

circulación y apropiación de los saberes y conocimientos para la enseñanza y el aprendizaje. Es así como, la didáctica, desde el reconocimiento de saberes, se acerca a las comprensiones que emergen desde la práctica, aclarando que no es un ejercicio de instrumentalización de la didáctica; por el contrario, se interesa de los sucesos entre las relaciones entre docentes-estudiantes y enseñanza- aprendizaje.

Es en estas interacciones con las educadoras especiales que se encuentran posturas interesantes en relación con la comprensión que han logrado de la didáctica como un saber que hace parte de las prácticas diarias. De esta manera, en esta construcción, asumir una postura con respecto a la didáctica implica comprender la relación educación – pedagogía – didáctica.

La construcción de este capítulo desde sus inicios viene abordado diferentes comprensiones de educación especial y las transformaciones y las comprensiones que la conllevaron a otras realidades al pasar de una modalidad exclusiva a ser visibles en el sistema educativo con la integración-inclusión; es así como, las voces manifestadas permiten afirmar que la didáctica no puede estar desligada de la dinámicas propias de la educación, pero los análisis son más profundos porque le ha implicado comprender el contexto desde lo social, cultural, económico y político.

En este andar de comprensión se puede enunciar que al inicio si existía una didáctica especial, como menciona Isabel, puesto que se abordaba solo en las instituciones exclusivas. Era lo particular en el histórico, en el que la educación especial se movilizaba. Pero ahora la visión se ha cambiado los diálogos con las otras didácticas trabajadas desde los otros saberes que existen en el aula.

si me lo hubieras preguntado hace 20 años o 30, porque no estábamos pensando la integración sino la modalidad educativa, entonces los niños y los jóvenes con discapacidad estaba en unas aulas especiales, unas escuelas especiales o unas instituciones de rehabilitación, las didácticas evidentemente se pensaban para ellos, no se estaban pensando para los niños para los jóvenes en discapacidad porque los teníamos conglomerados ahí, lo que hoy día

llamamos los ajustes razonables y uno piensa históricamente y uno hacía ajustes porque en un aula, por ejemplo, uno tenía niños con autismo, niños con discapacidad intelectual, niños con discapacidad física y tenían asociada discapacidad intelectual, entonces digamos que era una didáctica que se pensaba con base en las características que ellos tenían y hoy pienso cuando me lo preguntas y digo hacíamos ajustes razonables, no se llamaban así.

La didáctica que se construía y que se buscaba era dando respuestas a las posibilidades que ellos tenían, a las características que ellos tenían, entonces en ese momento lo que hacíamos era unas didácticas especiales porque no teníamos otros niños alrededor sin discapacidad, pero una vez pasamos al tema de la integración escolar y lo que yo siento que hicimos, fue de eso que habíamos construido en la modalidad de educación especial que era pensada solo para ellos, dirigida solamente para ellos empezarle a aportar a esa historia.

A esa construcción y eso que funcionaba aquí cuando estaban juntos todos los niños con discapacidad, eso le empezaba a aportar a la educación regular porque quienes habíamos construido aquí empezaban a caminar hacia una educación formal. Donde había niños especiales no solamente le iba a servir a esos niños que en ese momento llamábamos especiales; le iba a servir a todos los niños y creo que eso sí ha sido una constante, que servía para los niños con discapacidad intelectual y con TEA; también servir para los otros niños y les afectaba a los otros niños; entonces de ahí, en adelante puede ser un aporte a la educación especial desde la modalidad educativa construida para esta modalidad de la educación formal.

Se transitaba desde otra perspectiva, pero estaban ahí en mi recorrido profesional entonces por eso yo nunca tuve problemas para trabajar como con esos otros y construir con esos otros, pero pienso que a partir del momento de la integración el educador especial tiene que abrir su mirada porque sale de la modalidad de la educación especial como modalidad educativa entre a la educación formal aporta de lo que construyo aquí pero tiene que empezar a

integrar a ese aporte cosas que en la modalidad educativa uno no las trabajaba, con las disciplinas, con el rigor del currículo, el rigor del proyecto educativo institucional y el tema de la evaluación que es un tema tan difícil, entonces empezar a comprender el mundo de la educación formal cuando uno viene en una modalidad educativa educación especial creo que para nosotros no ha sido fácil, pero creo que desde el principio podría hacer esta modalidad que se construyeran unas didácticas especiales por lo que ya dije y luego pienso que lo que hicimos fue empezar aportar esta didáctica más en formal y más general que para hacer posible la integración y por supuesto después la inclusión. (Isabel, comunicación privada, 2020)

La educación especial entiende al sujeto desde su mismidad en relación con los otros y otras para llevarlo al acto didáctico, pensando no solo cómo aprende los sujetos, sino como enseñan los profesores, entablando diálogos con otros campos del saber, como lo son las matemáticas, el español, las ciencias, entre otras;; implica comprender cómo hacer para entender la enseñanza de docentes y aprendizajes de los estudiantes. Se puede afirmar que la didáctica para la educación especial se transforma en reconocer las habilidades y capacidades que existen en docentes y estudiantes, de forma tal que se medie la educación a lo largo de la vida para las personas con discapacidad, saberes que se encuentran en educadoras especiales que realizan una mirada amplia sobre los actores y realidades que viven el acto educativo.

Yo pienso que hay que hacer una aclaración muy grande entre lo que es la educación, la pedagogía y lo didáctico, yo he venido diciendo que se nos ha convertido quizá y es lo que le lucho y es que esto no es algo instrumental, cuando yo me pienso y establezco ahí sí epistemológicamente hablando una coherencia entre el sujeto que yo quiero formar, eso es una de las preguntas, una de las muchas preguntas del pedagogo, es que sujeto quiero formar y el sujeto que yo quiero formar es el que guía, obviamente ahí también pues hay presiones es un modelo económico, modelo liberal, neoliberal; pero ahí es donde mi territorio yo tengo que

analizarlo y también pensarlo porque pronto tú sabes el sistema educativo en general respondió a veces una lógica muy de la lógica de la productividad, entonces si vamos por allá en el siglo diez y pico, toda la revolución industrial, la escuela respondió como dispositivo a pensar reglamentado, sillas atrás de otra, no hablar el niño, el recorte, el reloj.

Las políticas educativas de ese momento pues todos se relacionan con unas políticas, algo urgente para que lo pongamos acá, en tensión es todo lo que estamos hablando, además Freire las favelas, mira todo lo que implica y es una postura muy de pensarlo lo económico, lo histórico y lo cultural que responden a unas formas, obviando esa respuesta y pues que el sistema nos la impone, el profesor en su territorio y eso ha sido también es una apuesta mía y en mi territorio que es el aula, yo puedo hacerle muchas cosas porque es mi territorio y ahí fortalezco la parte de pensar desde ahí cuál es el sujeto que quiero formar, es una pregunta clave para qué y cómo, una pregunta allí pues que tiene que ver con lo didáctico y eso hay que analizarlo muy bien, hay que pensar cómo aprende también el estudiante, creo que es algo fuerte que debe tenerlo claro el educador especial y eso es algo que hemos fortalecido en la estructura de educación especial de Libertadores, cómo aprenden los sujetos, no el sujeto con discapacidad, qué nos aporta allí, bueno nos aportan todas las teorías de la psicología y podemos pensarnos todo lo que implica de pronto el constructivo histórico social, la inteligencia múltiple, el aprendizaje significativo y todas las perspectivas conductistas que son una amplia gama, cómo aprender el sujeto para saber y pensar cómo activo la enseñanza y allí lo didáctico. Pensar este rol como educador especial es la ubicación muy clara del concepto de la educación obviamente, el concepto de la pedagogía y sus implicaciones y allí la didáctica y en ello transversalizado como decía en su momento, pensar el aprendizaje y la enseñanza, así es una didáctica. (Eva, comunicación personal, 2020)

Desde la mirada de saber anteriormente enunciada, y los saberes de Juan, al mencionar que la transposición didáctica es una estrategia para trabajar con los profesores y estudiantes, porque implica un dialogar entre las habilidades y apoyos de los estudiantes para aprender y las habilidades y apoyos que requieren los docentes para enseñar, es realizar una interacción que al final permita favorecer el proceso de los estudiantes inmersos en el contexto educativo.

Mientras que en las otras se lee es más el contexto educativo y de la ciencia que se enseña hacia el sujeto, más desde lo educativo hacia el sujeto, digamos que viendo el tema de transposición didáctica que también después lo encontré en la maestría, la transposición didáctica hace eso, coge el saber científico y lo pasa digamos el saber enseñado y siento que es como muy la lógica del licenciado en otras áreas en nuestra lógica es distinta; entonces lo que hacemos es independientemente del saber que queramos enseñar a mí me interesa es conocer mis habilidades y destrezas están muy orientadas hacer lecturas de cómo aprende el sujeto, pero también lecturas de bueno ese sujeto en qué contexto está, de dónde viene, estuvo en un proceso formativo antes, entonces digamos que todo el tiempo ahí está la lectura que se hace es de todos los contextos, bueno es un sujeto que tiene mamá, papá, hermanos, quién está con él, quién le va a enseñar, quién le va a apoyar, que ocurre con él, la profundidad ósea si conocemos al sujeto.

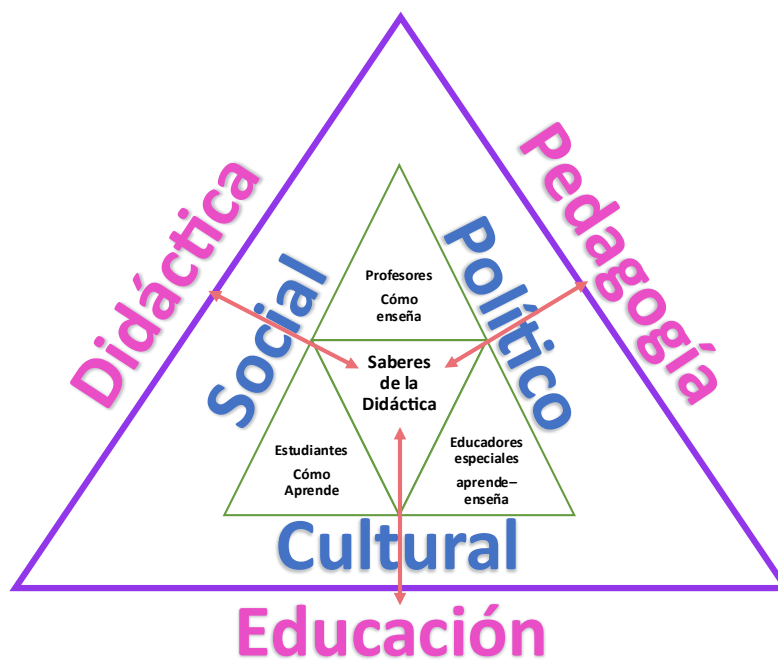
Y entonces aquí recuerdo a un texto que está en el campo de la educación especial, que está por ahí en donde estos autores donde hay un apartado un artículo, ahorita te digo el nombre de los autores de este artículo, que dice analizar la educación especial versus la educación en general, entonces dice y hacen un análisis similar en donde dicen estos del aula formal o estos otros educadores tienen una tendencia a pesar en la Generalidad en que debe enseñar para todos y en cómo se enseña a todos y nosotros partimos desde lo particular, este individuo que prefiere, que necesita, como lo trabajo y siento que esa lectura que hacen estos

autores es muy acertada en cuanto a las perspectivas desde donde se ubica nuestro saber, y ambos saberes, ambas miradas son distintas pero los saberes son muy similares en cuanto a lo pedagógica y lo didáctico. Siento que al otro educador hablando de cualquier otro diferente al educador especial no tiene un marco de actuación que le implique conocer a profundidad los sujetos, sí o sea como que además en la formación que hemos tenido históricamente en Colombia. (Juana, comunicación personal, 2020)

Esta recapitulación conduce, a observar la complejidad construida por las educadoras especiales en relación con la didáctica, la cual se relaciona no con enseñar un saber específico, por el contrario, le implica comprender los mundos simbólicos de docentes, para trasladar esos conocimientos a las habilidades de los sujetos que transitan en el aula, pero una realidad que se comprende desde un análisis del contexto respecto a cómo son las realidades sociales, culturales y políticas de la educación en donde ejerce su práctica, para luego traducir estas realidades y mediar habilidades de los actores para mediar el aprendizaje de las personas con discapacidad. Esta movilidad que se observa en la didáctica se puede observar en la siguiente figura.

Figura 11.

Saberes de la didáctica visiones de las educadoras especiales.



Capítulo VII.

Mirada De-colonial: saberes y tensiones

El capítulo tiene la pretensión de situar la mirada decolonial de saberes y tensiones que en palabras de Walsh, (2005, p., 22), implicó reconocer la historia y el pensamiento fronterizo (saberes); es en este tejer y entretejer que el capítulo quinto con el acercamiento histórico a la educación especial realiza un primer acercamiento, y posteriormente en el sexto aborda los saberes contruidos, aportando a la construcción de otras formas de conocer, convirtiéndose en el punto de partida para pensar una mirada decolonial, puesto que son precisamente las interconexiones de lo vivido y lo sentido, que hace visible el resultado de una continua lucha; es desde allí que reconocer lo propio y lo diferente permite convertirlo en un pensamiento crítico.

Pero el reconocimiento de este pensamiento fronterizo no pretende caer en visiones de los pocos visibles, la pretensión es lograr un dialogo no universal, sino situado en realidades de quienes habitan la educación especial.

Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y las subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras producciones – o, mejor dicho, con producciones “otras” – del conocimiento que tienen como meta un proyecto distinto del poder social con una condición social del conocimiento también distinta. ‘Otro’, en este sentido, ayuda a marcar el significado alternativo o diferente de esta producción y pensamiento. Es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar; lo que es construido desde las experiencias históricas y vividas del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con claras estrategias. (Walsh, 2005, pp. 20-21)

El pensamiento otro se convierte en una oportunidad para pensarse así mismo, como cuando Isabel se pregunta “En nosotras quienes han pensado, cuando nos excluyen de las aulas, de las instituciones, de las discusiones políticas, de sentir que teníamos que pensar cómo llegar al profesor que

se incomodaba con la discapacidad y con la educadora especial”, es precisamente pensarse así mismas que moviliza el pensamiento crítico, el imaginar lugar utópicos sin exclusiones, es primero decolonizar la educación especial, para luego imaginar otros mundos hacia la educación, es asumir otras posturas en las existencias, los conocimientos y los poderes.

En este sentido la colonialidad del ser permite observar lo que se le es negado a ciertos grupos, en este caso, pensar cómo la educación especial ha estado en las condiciones de desigualdad, porque a pesar de ser reconocidas en las instituciones desde la llegada de la integración e inclusión, y de los aportes que ha realizado para la educación de un grupo población excluido por sus diferencias, su conocimiento sigue siendo visto como algo procedimental, técnico y aislado de la educación. Se sigue perpetuando la idea de la educación especial es para los especiales, bueno ahora los denominados incluidos o los que trabajan con los de inclusión, sinónimo de personas con discapacidad y educadoras especiales, cambia las denominaciones, pero las representaciones simbólicas continúan.

Reconocer las desigualdades de poder que existen sobre la contratación, las cuales fueron una constante enunciadas por Isabel, Eva, Juana, Luna, Mariana y Ambar, con expresiones como “no nos reconocen dentro de los concursos docentes, pero igual necesitan de la orientación y trabajo del educador especial”; “los pagos salariales tienen diferencias con las otras áreas del conocimiento”; “no nos reconocen en los Ministerios para realizar ejercicios articulados con la población con discapacidad, pero igual requieren la visión sobre la población”. En consonancia con estas voces cabe preguntarse, si al ser un campo con mayor presencia de mujeres, desde estas prácticas de poder se siguen perpetuando inequidades al ser las mujeres dedicadas a profesiones vistas desde sus inicios para el cuidado, con menor valor adquisitivo, tanto cognitivo como económico, más aun, cuando se reconoce que su centro de trabajo son los excluidos.

Es reconocer ese papel subalternizado o negado por la colonialidad que representa la escuela normalizadora/homogenizadora, una escuela que al ser interrumpida con el pensamiento otro, altera,

pierde el control en el aula, el poder sobre lo que se da por obvio, en las relaciones tejidas en la educación; una educación especial que llega a irrumpir la armonía supuesta del aula sobre aquello que se consideraba normal. Una escuela pensada desde y para la normalidad; la irrupción de los otros pensamientos en este caso de las educadoras especiales que traía consigo a los aislados, los excluidos, los extraños, cuestionando esa escuela ubicada en la modernidad/colonialidad pensada para modelos industrializados y de competencia.

Una escuela que excluye desde las relaciones de poder, del conocimiento, de las prácticas, de las experiencias, de los sujetos inmersos en el acto educativo, crea barreras en la interacción para crear nuevas condiciones de relacionar el saber, el ser y el existir perpetuando las exclusiones. Es en estas relaciones de poderes, pensar el “Decolonizarse tiene un lugar fundamental tanto lo político como en el pensamiento” (Walsh, 2005. p. 23).

La educación especial reconoce las identidades dadas con el trabajo con los otros niños, lo dañados, los de reparar, el cual se convierten en un lugar de poder; identifica sus fortalezas con el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, se pregunta para qué sirve el conocimiento a enseñar a los otros, en cómo este conocimiento debe ser pensado para la vida. Reconocer las colonialidades que tienden cuando son relacionadas con las modalidades especializadas, o centros especializados; y las diferencias que tiene con las otras disciplinas para encontrarse.

Dichas realidades atraviesan las experiencias de las educadoras especiales siendo constituyentes para pensar otras formas de asumir la escuela, pensar la educación, reconocer la diferencia, entretejer los pensamientos, las acciones y las existencias en el sistema educativo, es un reconocer a los sujetos, a sus vivencias; en este caso puntual hago referencia a las educadoras especiales que sitúan sus subjetividades y su humanidad, es un autoreconocimiento.

La decolonialidad visibiliza la cotidianidad de la escuela y las relaciones con la educación especial, pero también muestra sus luchas por construir otros modos de vivir, de poder, saber y ser

distintos. Abordar la decolonialidad en la educación especial no solo ha implicado cuestionar el paradigma epistémico, sino a los sujetos, a las prácticas y la política, que dan cuenta de las actitudes y costumbres. Como lo denomina Walsh (2005), “La decolonialidad encuentra razón en los esfuerzos de confrontar lo propio y desde lógicas otras y pensamientos otros a la deshumanización” (p. 24).

Desde estos sentidos, para la educación especial la decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar que consideraba lo propio la discapacidad y desde lógicos otros, interlocutar con la diversidad humana, con la interculturalidad, con la sexualidad, con la familia, encontrar las fortalezas en los otros conocimientos, que no la hagan caer en miradas hegemónicas. Tener presente esos otros pensamientos, hacer visible la deshumanización en el acto educativo, las exclusiones hacia las educadoras especiales y quienes transitan en esta.

Quiero resaltar en una de las voces, Eva, quien mencionaba que “la educación especial debe abrir su campo de acción y pensar la relación que se teje cuando la educación se piensa desde la interculturalidad”, porque permite pensar una educación especial más allá de la discapacidad, es una educación que en palabras de Walsh (2005), puede convertirse en una rearticulación de la diferencia colonial y de las subjetividades políticas “movimientos políticos (y posiblemente en otros movimientos)” (p. 25); en estos otros movimientos cabe la educación especial, sus pensamiento y la colonialidad, relacionada con las posturas dominantes dadas por la normatividad, contratación desigual y el no reconocimiento ante entidades como el MEN, en el caso de Colombia, que causa desigualdades en las relaciones que se vivencia en la escuela. Pensar la interculturalidad en la escuela y la educación especial guía acciones sociales y políticas que permiten imaginar, trazar otras líneas de formación, acción, en relaciones con los otros; estos otros referidos a los pensamientos fronterizos que siempre estarán, porque pensar nuevas condiciones sociales de poder, saber y ser no son determinantes y acabadas.

La visión propuesta de interculturalidad de orden conceptual deja pensar las experiencias que asumieron las educadoras especiales desde la reconstrucción de un pensamiento crítico- otro- un

pensamiento crítico de/desde otro modo. Según Walsh (2005) la interculturalidad tiene presente tres razones: la primera son las experiencias que las educadoras especiales han vivido desde la colonialidad, la segunda iniciar un proceso que se aleje del pensamiento eurocéntrico o de la modernidad y por último comprender que al tener el origen desde el sur le puede dar vuelta a la geopolítica dominante.

Las experiencias relatadas por las educadoras especiales, a continuación, presentaré algunas de las experiencias que permitieron pensar una construcción de la interculturalidad, de forma tal, que son ellas quienes nos dejan realizar estas interconexiones para pensar una decolonialidad desde esa mirada intercultural, es pensar las realidades desde las experiencias del sur.

Hoy que lo estoy diciendo en esta entrevista pienso y nosotros qué, es decir, para nosotros llegar a unos maestros, a unas aulas, a las escuelas porque cuando las primeras veces en integración a uno le abrían la puerta así (hace referencia un espacio pequeño) aquí no venga, yo le saco el niño, este muchachito que es suyo y que es su deber y es su responsabilidad para el niño se le adapte aquí esta escuela, a esta aula, como yo enseño, a los contenidos que yo doy y cómo yo evaluó, nivélemelo y vuelva y tráigamelo; para que no haga mucho ruido y para que a mí como maestro pues no sé me desborde de mis posibilidades de enseñanza de mi error; pero no se ha pensado mucho en nosotros y lo difícil que ha sido para nosotros el rechazo de la escuela formal, el rechazo o catalogarlos como los maestros que suplimos las carencias de la escuela y todo lo que no esté presente.

Entonces usted reemplácelo y claro como usted no tiene aula y como no tiene 40 niños, que eso si es ser docente; entonces asume que es mucho más fácil lo que hacemos y eso es lo que han vivido y han reportado muchos maestros de apoyo antes y hoy día; es decir, entonces te ponen a repartir el refrigerio, asumir la ruta, a contestar el teléfono, llenar formatos, porque como tú no tienes una aula como todos y como es que es que tú lo sacas un ratico o entras ver cómo están las aulas, tu rol es menor, no es tan importante; sin embargo, y paralelo, en el otro

extremo de eso que estoy diciendo también está la carga y la responsabilidad que se nos ha asignado desde la integración escolar eso es su responsabilidad, si el niño no funciona y no aprende aquí en el aula es porque usted no le hace lo que en su momento era el Proyecto Educativo Personalizado, los planes caseros con la familia, no lo remitió a los profesionales que eran, o esa fonoaudiología no está funcionando, porque aquí muchachito sigue sin comunicarse bien, o siguen el mismo proceso lento.

Creo que una ruptura grande ha sido o fue en su momento la integración que era un derecho para entrar a las aulas formales, que a su vez el maestro de la educación regular pensaba que la discapacidad se le quitara porque cuando yo le digo las dificultades y cuando yo le digo al maestro apoyó nivélelo, es como si yo estuviera diciendo que hay alguna forma en la dificultad se quite y el niño llegue a tener los mismos niveles de desempeño y al mismo ritmo con sus compañeritos.

Entonces eso es un desconocimiento de lo que es la discapacidad o sí la condición de discapacidad, esa condición no desaparece y porque haya algún maestro apoyo, muy juicioso y muy pilo que trabajé con él, le ponga planes caseros, que vaya a donde profesionales, que le apoyen en muchas cosas, la condición no desaparece, siempre vamos a tener que estar haciendo todos los ajustes razonables y buscando digamos otros elementos dentro de los pedagógico, lo didáctico y en esa relación enseñanza-aprendizaje. Para que el niño realmente, pues el niño o el joven estar aprendiendo y participando en la mejor forma posible y eso significa un compromiso del maestro de aula.

Creo que en todos los tiempos de la integración eso no se entendió, que es usted maestro apoyo, que es usted educador especial responsable de que el niño funcione aquí, si no aprenden eso no es problema mío, porque él se tiene quedar acá, entonces era una percepción de la discapacidad no asistencialista, pero sí de eso que no me corresponde a mí porque yo sigo

sin estar formado a pesar de todas las capacitaciones y todo lo que usted me traiga, como documentos o que me traigan material, que en su momento lo hicimos, canastas de materiales y muchas guías. Usted sigue siendo el responsable, porque creo que históricamente nos ha marcado la responsabilidad, como esos con niños con discapacidad son suyos y muy probablemente nosotros todavía tengamos vestigios de eso, porque justamente los protegíamos en una modalidad especial, en una modalidad educativa especial y soltarlos a la jungla de la educación formal. (Isabel, comunicación personal, 2020)

Lo que enseñan es que la escuela y si hablamos que estamos ubicados en derechos humanos, en justicia y en igualdad, el lugar de la escuela es el lugar de todos, que históricamente han sido leídos como que no deberían estar acá y que el mundo sería mucho mejor en la armonía del aula sin de ellos, resulta que esto es de justicia, igualdad, equidad y oportunidad pese a lo que piensen todos estudiantes, el que rinde mucho sí señor, también el que no, el que de pronto no tiene plata de pronto para tener el computador último y el que lo pudo instalar también, entonces cuando mis compañeras dicen eso; yo al rector de ese momento el señor Juan Vicente Acosta, me dijo estoy teniendo este problema, ¿es así? y yo le dije no, entonces a la nocturna vienen todos y en esa época a la nocturna llegaron de todo, venían jóvenes reinsertados también de guerrilla, venían mucho desplazamiento, venían cruzado por esas personas que habían quedado ciegas, con problemas físico y con un problema auditivo; yo miro es a la persona, yo no le miro el pedacito, aquí es ciego, es que acá no oye, acá no tiene memoria, que es antipático, no. (Eva, 2020, Comunicación personal)

Me preocupa y vuelvo y te lo resaltó la endogamia y que si no sacan partido de muchos espacios de formación de docentes en formación de educación especial, pero no sólo el educador especiales si solo nosotros hablamos sólo decimos no puede ser, los jóvenes tienen que saber y tienen que ampliar perspectivas y reconocer que otros discursos son fundamentales

para pensar y ampliar su rol, yo pienso que el educador especial debe ser ante todo movilizador de la política y política en el sentido amplio, no sólo el decreto 1421, debe ser en el sentido de la política amplio, que nos lleva a pensar lo político y lo ético, debe ser también un fuerte conocedor de lo curricular, porque a eso vamos a la escuela, vamos a la escuela a pensar a qué haces la educadora especial hay, mira lo que hemos hecho, está el currículo y ahí empezamos a decir no hay que flexibilizar el currículo, ah entonces qué se flexibiliza, porque eso no es de tocar el currículo común y quitarle cosas porque entonces empobrecen el currículo para personas con discapacidad, el currículo está y es el currículo común, ahora el educador especial qué aporta, pensemos el currículo común junto con los que tiene el saber fuerte en didáctica de su área curricular y ahora pensemos el niño, joven, adulto y la persona con discapacidad no solo desde ese céntrico que a veces los centran solo en la discapacidad, sino comprenderlo todo como sujeto, allí también sus intereses, sus capacidades, que le gusta, lo que no, eso tiene que mirarse para qué, para decir bueno y entonces qué hacemos en lo que nos implica a nosotros como profesores cuando piensan las estrategias, cuándo piensa de pronto la evaluación y sí es importante pensar en la evaluación, como evaluó pues tengo que evaluar sobre lo que lo que enseño y allí en la enseñanza hay que pensar muchos detallitos, pero así a modo general, sería esa enseñanza hemos aportado a hemos aportado en las diversificaciones curriculares, esa diversificación curricular pensaba que el niño tiene 8 años hagámosle la diversificación, no esperemos a que tenga tiempo la diversificación eso después de los 16 años y miremos quienes hacemos con él y es un equipo y estamos formando para la vida, también lo que nos dicen desde otras latitudes, los españoles nos han aportado mucho a pensarnos la enseñanza, aprendizaje y lo pedagógico, también desde Argentina, desde Chile, mira esto es de conocer otras cosas, no nos quedemos endogámicamente cerradito nosotros que se nos vuelve un acto cíclico, hay que

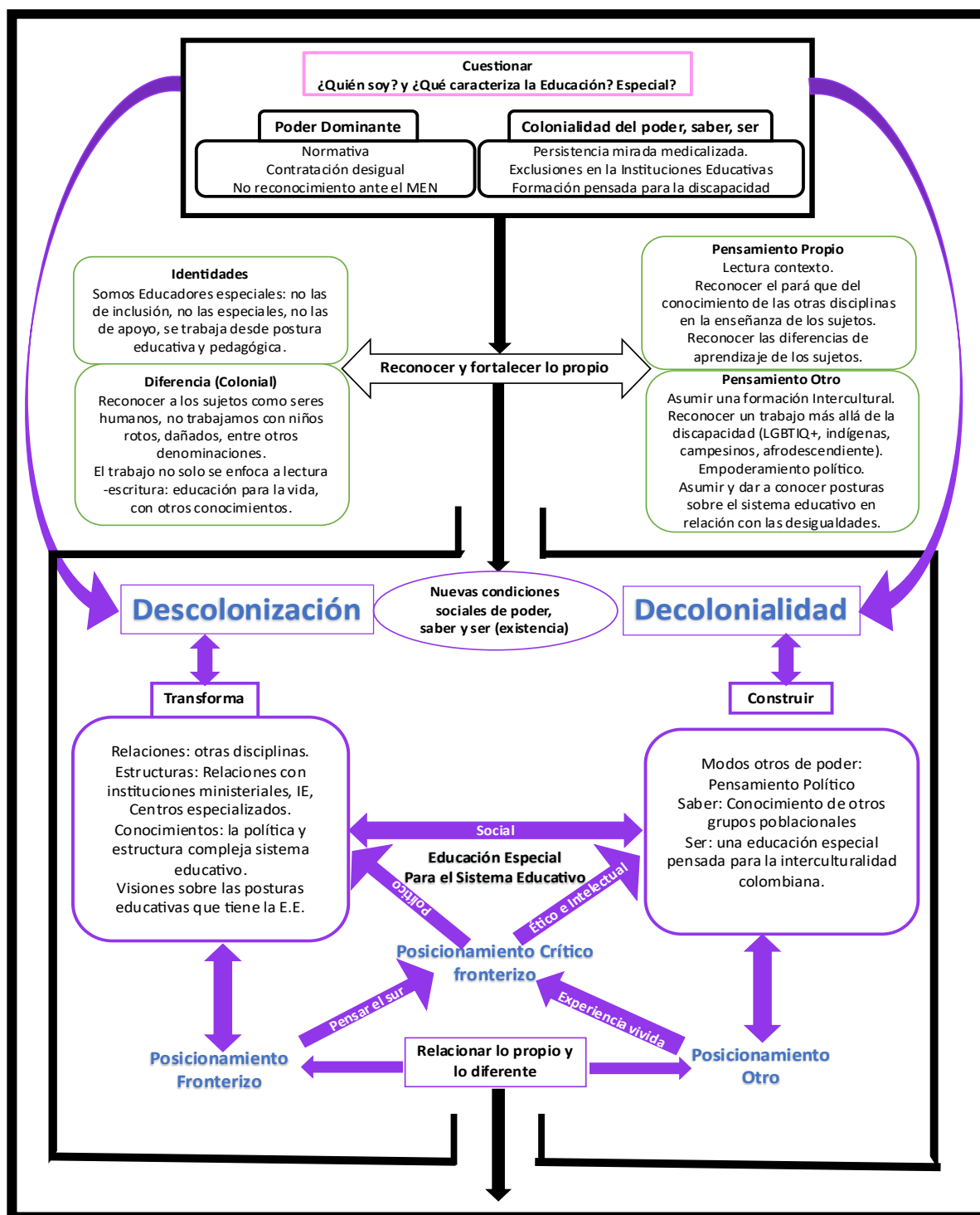
escuchar otras verdades, no sólo desde el profesional, desde la familia, desde el mismo niño, joven, todos tienen que decir y eso es lo que nos dice también la epistemología del sur.

El colegio ciudad de Bogotá, aquí en Bogotá supuestamente un colegio de amplia trayectoria en inclusión y llega un niño que tiene una discapacidad física, pero él tiene malformaciones a nivel facial, la nariz, la orejita, es re feído, qué dice la profesora, ay no ese chinito re feído me afecta y me asusta los otros, me lo van sacando, ayer fue como si hubieran dado el bofetón y la profesora que está me pidiéndome ayuda y que quiere hacer su proyecto porque dice me ofende y a ella es a la que le han puesto todos los niños con discapacidad en un salón, porque las otras dicen ay no, no, qué les pasa, pero este niño sí que me dio como angustia, entonces fíjate que también hay colonizaciones entre la belleza, entonces eso ahí también subyace que si el chinito tuviera para hacerse una plástica, ahí al menos medio uno lo aceptada, suena horrible, yo pienso que ahí tenemos labor de educadores especiales y te respondo dos cositas, porque se nos fue como por dos lados, entonces está te la voy a dejar y te digo la otra, qué podemos hacer en este momento en que de pronto la educación especial si la endogamia y la endogamia no es de todos los sitios yo veo una Libertadores que nos endogámica, yo veo una Universidad de Antioquia que no es endogámica, veo una Universidad distrital que no es endogámica porque tiene un proyecto transversal y paro de contar, lo demás se ha vuelto endogamia. (Eva, comunicación personal, 2020)

Por último, se presenta el mapa de pensamiento otro (figura 12), propuesto por Walsh, C, (2005, p. 28), como una forma de pensar la educación especial desde un análisis intercultural, para un posicionamiento crítico fronterizo, que nos deje ver una educación especial más allá de la educación para personas con discapacidad, ver esas interrelaciones entre lo político, social y ético en las experiencias diarias de la educación especial.

Figura 12.

Mapa de pensamiento otro en la Educación especial.



Nota: El mapa pensamiento otro, es una propuesta de Walsh (2005, p. 28) el cual permite pensar otras formas de pensamiento desde la mirada decolonial.

Capítulo VIII

Conclusiones: puntos de llegada, de partida y otras apuestas

Este capítulo representa las conclusiones de esta investigación siendo su propósito principal dar a conocer las comprensiones, desde la epistemología del sur y la construcción de campo de conocimiento de la educación especial, como proceso de decolonización que emerge del reconocimiento de los saberes contruidos en las voces de mujeres educadoras especiales.

Constituyéndose en un punto de partida para pensar las comprensiones logradas desde esa hermenéutica pluritópica que implicaba estar dentro del fenómeno de la educación especial y luego separarse de este para lograr una comprensión teórica, las cuales se tejieron en los resultados presentados en los capítulos anteriores, recorridos históricos de la educación especial: memoria y rostros de mujeres; saberes contruidos; Educación especial, didáctica y sujetos con discapacidad; y mirada decolonial; saberes y tensiones, permiten pensar, otras formas posibles de trazar rutas para la educación especial.

Al reconocer estas voces de las mujeres como las protagonistas de estas comprensiones desde las epistemologías del sur, implicó el reconocimiento de una justicia cognitiva y las experiencias encarnadas, que le dieron sentido a las premisas propuestas por De Sousa-Santos; la primera, se relaciona con *una comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo*. Al conocer la historia de la educación especial amplía la mirada de ese mundo que siempre la ubicó en modelos médico-rehabilitador, biopsicosocial.

Las comprensiones dejan ver que la educación especial surgió desde un marco normativo para dar respuestas a las necesidades de un grupo que estaba excluido, y en esta misma relación, la formación de las educadoras especiales se orientó en ese primer momento a las instituciones exclusivas, así que, se puede afirmar que la educación no era excluyente. También se puede decir que, en la comprensión de un mundo más amplio, al pasar de una modalidad especializada y ser visible en el

sistema educativo colombiano, se conoce no solo la exclusión a la discapacidad, sino a las mismas educadoras especiales por los juegos de poder trazados desde las normativas, contrataciones, diferencias entre áreas del conocimiento, y por una escuela homogenizante/colonizada.

La segunda premisa, *La diversidad del mundo es infinita*. Desde el reconocimiento marcado por esa justicia cognitiva dejó comprender saberes como educación especial: este es un constructo que se relaciona con entenderse como sujetos políticos desde la construcción de una mirada crítica hacia la inclusión/exclusión, que le permite una interacción en el contexto educativo; inclusión: no es sinónimo de educación especial y que esta solo hizo visible las inequidades de los grupos poblacionales; pero al enfocar esfuerzos solo hacia la población con discapacidad, parece haber cambiado las denominaciones y no las prácticas; sujetos con discapacidad: es un ser humano con derechos, con nombre solo es una particularidad que lo hace único; y la didáctica: se comprende entre la relación de pensar cómo enseñan los docentes, aprenden los sujetos y estos dos, se median a través de una transposición didáctica para mediar los aprendizajes para la vida; cada uno de estos saberes, marcados por las experiencias de las maestras, siempre se trazaron desde realidades sociales, culturales y la políticas.

Por último, *que esta gran diversidad del mundo. Puede ser y debe ser activada, así como transformada teórica y prácticamente en muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general*. Al hacer esta transición en el capítulo VII, permite pensar otras formas de pensar la educación especial, trazar otros rumbos para la educación especial desde una mirada decolonial con el mapa de pensamientos otros, el cual atraviesa las realidades de la colonización de una estructura homogenizante y desigual que reconoce las experiencias de las mujeres educadoras especiales, es una apuesta por pensar una educación más allá de la discapacidad.

Podemos afirmar que, las epistemologías del sur, desde esa apuesta histórica que permitió realizar un dialogo con un pensamiento propio y pensamiento otro, busca argumentos para reconocer otras formas de pensar la educación especial con una mirada intercultural, deconstruir esa visión que

tenía al pensar que la formación de la educación especial se situaba desde unos modelos médico-rehabilitadores e identificar que por el contrario su formación está con una fuerza técnica, pero siempre atravesada por la reflexión del contexto y los sujetos.

Siguiendo el movimiento que desencadenó el transitar la educación especial desde las voces de las mujeres, transitar por los recorridos históricos, sociales y culturales que marcan las comprensiones de sus saberes, desde los análisis de la hermenéutica pluritópica, el estar dentro y separada de las voces que encarnaban saberes y experiencias, desencadenaron cambios epistémicos; estos se pueden enunciar desde la ecología de los saberes que permiten las reflexiones y rupturas para comprender otras formas de pensar la educación especial:

Ecología de saberes, inconmensurabilidad y traducción. Al estar relacionado con los significados otorgados por los contextos y las comprensiones propias, estos se presentan en el capítulo de los saberes contruidos, recrea las rupturas al hacer visible los universos simbólicos, de las experiencias y trayectorias en un mundo real.

Se puede afirmar que las mujeres, reconocen la distancia que toman de conceptos totalizantes, hegemónicos es el caso de la educación especial, en el que su visión está orientada al diseño de clases para personas con “necesidades educativas especiales” (termino cuestionado); para nuestro país es claro que la educación especial se ha transformado desde la aparición de la inclusión y al ser visibles en las instituciones educativas, esto dejó claro que la educación no es una modalidad y al no ser modalidad, deja de comprenderse como exclusiva para las personas con discapacidad y está dispuesta para trabajar con docentes, familias, directivos ,y respecto a esto, genera acciones para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad a lo largo de la vida.

La comprensión sobre el sujeto con discapacidad se desliga de esa visión de la discapacidad, y se reconoce a los sujetos como sujetos de derechos y en esta relación con capacidad de mediar sus intereses a futuro con capacidad de decisión, son sujetos que requieren apoyo para transitar en

diferentes momentos de su vida, pero que no les niega la oportunidad de crear un mundo de oportunidades, dependiendo de sus capacidades.

Por otro lado, se comprende que la inclusión es una estrategia política, que hizo visible las desigualdades educativas, sociales, mostrando las relaciones de poder existentes; pero esta inclusión pensada para las educadoras especiales, hizo visible las diferencias en el trato laboral, en el respeto entre los colegas, visibilizó cómo al lado de los que han sido excluidos en las aulas que son las personas con discapacidad y todo aquel que salió a la luz por sus diferencias, fue un suceso que se replegó hacia las educadoras especiales.

Con respecto a la didáctica, se deja claro que no existe una didáctica especial para trabajar con la discapacidad, aunque en algún momento histórico se pensó en una didáctica especial cuando se hablaba de modalidad especializada; pero ahora, la pedagogía se media en el ámbito educativo para abordar las formas de aprender y de enseñar y así favorecer a la población con discapacidad, con la mediación que realizan las educadoras especiales a través de una transposición didáctica para lograr favorecer a quienes requieren alternativas educativas.

La ecología de saberes, jerarquía y pragmática. Pretender reconocer los conocimientos desde las abstracciones que impiden la intervención en el mundo, es en estas comprensiones que la decolonialidad nos permite pensar otras posibles rutas para pensar una epistemología de una educación especial, que cuestiona la educación con esa visión modernidad/homogenizante, en la que las personas con discapacidad y otros sujetos suelen estar excluidos. Puesto que una escuela centrada en la normalidad/colonialidad, no solo genera exclusiones a los estudiantes, sino a quienes vienen con ellos, en este caso las educadoras especiales; es así que la anormalidad cuestiona las prácticas e implica movilizar las formas tradicionales en las que se concebía la escuela, el aula, la enseñanza y el aprendizaje.

Pero esto, no solo movilizó a la educación, sino a la educación especial y al movilizar los conocimientos y las prácticas, pensar una educación especial desde el mapa de pensamiento otro, nos deja reconocer el poder dominante, la colonialidad del poder, del saber, del ser al interior de este. Es pensar una educación especial para el sistema educativo, desde el posicionamiento fronterizo, que permita lograr un posicionamiento crítico de la educación especial; este mapa es una oportunidad para cuestionar las formas de trabajo centrada en la discapacidad y pensar desde una mirada intercultural de la educación especial.

La ecología de los saberes, mitos y clinamen. Entendiendo la ecología de los saberes en una epistemología desestabilizadora, hasta el punto de comprometerse con tener una mirada crítica. Igualmente entendiendo que el clinamen no rechaza el pasado, lo asume y redime el pasado, esperando pasar de las líneas abismales a un pensamiento posabismal. El reconocimiento realizado en capítulo de recorridos históricos de la educación especial, deja visualizar a través del árbol de derivaciones la construcción de las raíces son la respuesta a las necesidades presentadas por un grupo poblacional, el cual hizo visible sus raíces primero que quienes abrieron el programa tenían formación en el exterior, y la formación se orientaba desde una mirada técnico-pedagógica, y con una mirada de conocimiento de un sujeto que tenía características biológicas que eran las que determinaban su vida.

Igualmente, permite ver que existieron momentos que causaron rupturas, en los cuales la educación especial merecía pensarse otros rumbos, por ejemplo, cuando pasó de ser modalidad y estar en aulas exclusivas a estar en escuelas integradas, e hizo parte de las subescuelas internas creadas para recibir a la población con discapacidad y a sus docentes; el otro momento que ha sido coyuntural es la inclusión, pero con este ha sido complejo las visiones que se tienen, puesto que la inclusión educativa es para todo aquel que requiera un apoyo para aprender, transitar en diferentes momentos de la vida. Y al encontrar las realidades que vive la escuela dista mucho de las prácticas y las realidades, al tener una inclusión para las personas con discapacidad y maestras para los de inclusión.

Las políticas públicas emergen en algunos casos o momentos, como oportunidades, que apuntalan recorridos y prácticas desarrolladas por las educadoras, por las facultades de educación y los programas; en ocasiones, las políticas pierden esa connotación de oportunidad, al desconocer los aportes novedosos, significativos y de interpretar; en este caso, por parte de las profesionales, de las educadoras, que participaron en el debate, que dio lugar, posteriormente, al Decreto 1421 de 2017, el cual dejó de lado muchos elementos de capital importancia para el reconocimiento de la educación especial en un campo de simetría y de justicia cognitiva.

Estos cambios epistémicos recuperados, afianzados y conscientes desde los análisis y revisiones, contribuyen a construir un campo del conocimiento, en el cual la educación especial encuentre lugares propios, para situar sus saberes, experiencias y construcciones epistémicas. Este campo surge para presentar una comprensión “que expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por lo tanto, expandir el rango de la intersubjetividad como interconocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa” (De Sousa Santos, 2013, P., 57).

En esta relación, acercándose a la comprensión de campo enunciado por Bourdieu (1968, como se citó en Téllez, 2002), permite comprender la realidad social por la que atraviesa la educación especial, profesores de otras áreas, familias, sujetos con discapacidad, que va más allá de los determinismos materialistas de una educación asumida para la homogenización/colonialismos y de los idealismos subjetivistas; un campo que reconoce el espacio social dinámico en el que las luchas de quienes transitan el campo se les reconozca sus voces, saberes, se estructure conformado otras formas nuevas de jerarquías y reglas propias esperando que estas sean siempre dinámicas.

Este campo del conocimiento permite reconocer las experiencias vividas respecto a la educación especial, un campo que dialogue con los pensamientos propios, los pensamientos otros, en el que las

identidades dadas permitan nuevas condiciones de poder, saber y ser; unas condiciones de poder en el que prime el reconocimiento del otro.

Pensar el campo del conocimiento de la educación especial, parte de pensar las oposiciones y de las diferencias, que lo alimentan entre las discusiones que han girado en el espacio social dinámico, para el reconocimiento de los espacios que surgen desde las fronteras, implica reconocer la tensión que existe entre el pensamiento abismal y el pensamiento posabismal, entre el pensamiento colonial y decolonial.

Bourdieu (1968, como se citó en Téllez, 2002), comprende el campo como la “conquista gracias a disposiciones específicas (*habitus*) que, a manera de ‘afinidades’ electivas y selectivas, posicionan a los agentes sociales en calidad de productores, reproductores, consumidores o descomponedores de un orden específico, aclarando que la analogía de la ‘cadena alimentaria’ ” (p. 67). Dicho campo comprende las transiciones que viven los sujetos en la educación especial, en función de los *habitus* que permiten pensar los universos diversos socialmente diferenciados entre educadoras especiales, profesores de otras disciplinas, familias, sujetos con discapacidad.

Este campo del conocimiento se constituye como una comprensión de los pensamientos otros, operando a través de redes, espacios sociales comunes: las escuelas, las familias, los lugares de trabajo, los escenarios deportivos, las creencias, la vida social, de las educadoras especiales, los sujetos con discapacidad.

La educación especial como campo conocimiento, trazada desde la ecología de saberes, incommensurable y traducción, aporta al reconocimiento de las subjetividades e intersubjetividades de los constructos que son parte de las tensiones permanentes de los significados simbólicos que se construyen con las experiencias, vivencias y empoderamientos académicos.

La educación especial como campo del conocimiento, trazada desde la ecología de saberes mitos y clinamen, estará en constante reconocimiento de su historia como parte de las realidades de los

individuos y colectivos, que estarán en permanente construcción entre las líneas abismales/posabismales.

La educación especial como campo del conocimiento, trazada de saberes, jerarquía y pragmática, tendrá una constante relación para pensar los saberes de las prácticas a partir de las relaciones con el mundo real, que tiene la capacidad de encontrar las relaciones entre los contextos, los sujetos, los grupos sociales.

La educación especial, como campo del conocimiento, plantea planos relacionales, complejos en el reconocimiento de los pensamientos otros, pensamientos desde las fronteras, una educación especial que tenga presente ese pensamiento crítico como parte de cruzar nuevas líneas y cruzar de líneas abismales a posabismales.

La educación especial, como campo del conocimiento, en la siguiente ilustración se propone una relación compleja como propuesta que encuentra un acercamiento relacional, para visibilizar las existencias que siempre estarán cruzadas por la historia, el saber y otras formas de pensamiento, dinamizado por los nuevos poderes, saberes, voces.

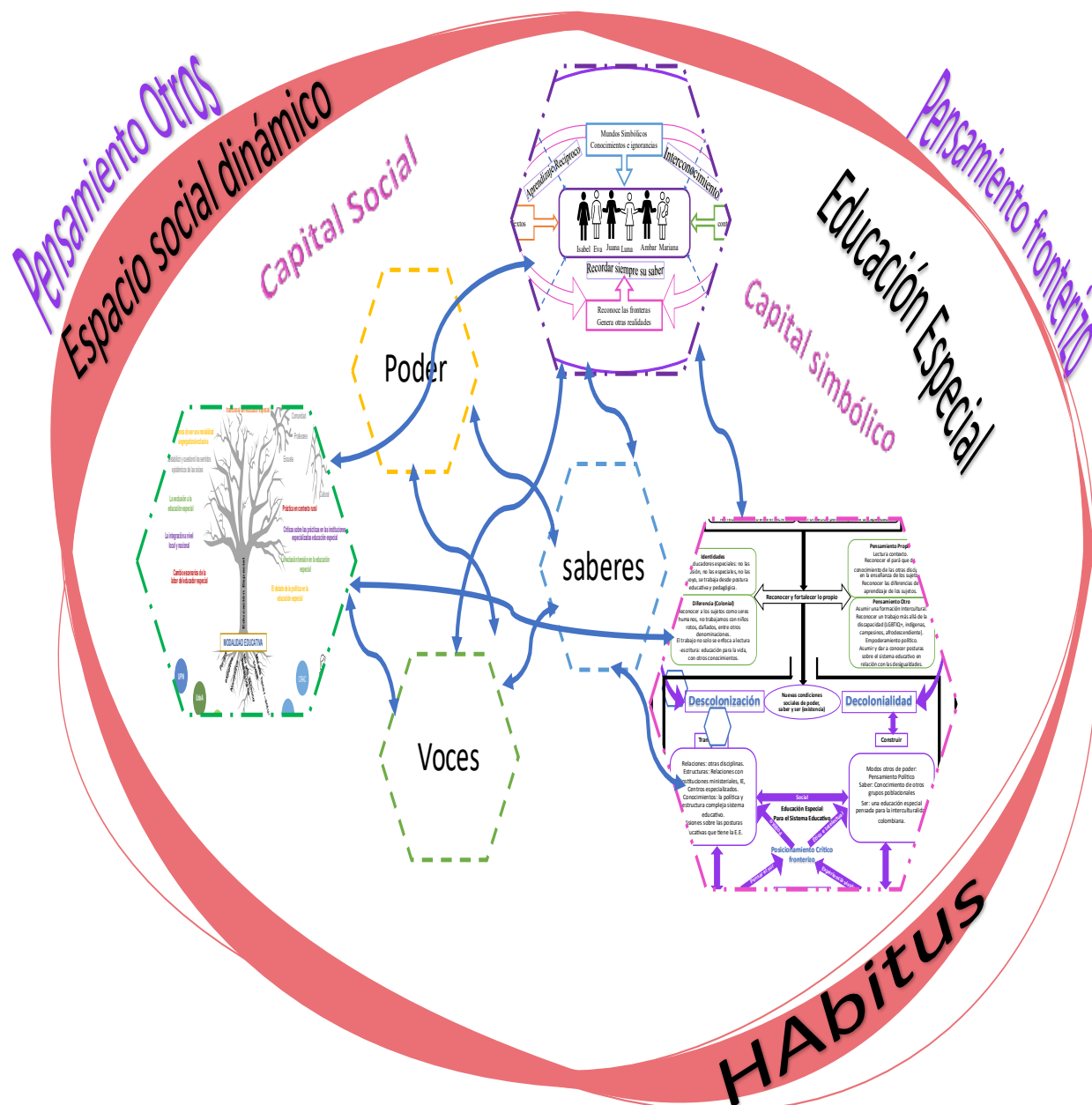
Esperando que el espacio social es dinámico, siempre estará vivo por los sujetos que conforman el *habitus* de la educación especial.

Un campo reconocido como tal, desde el cual se establezcan relaciones de reconocimiento con sus características, particularidades y heterogeneidades, que permitan una actitud y postura simétrica desde la cual dialogar. Se trata de reconocer y ser reconocidas en un mismo nivel, de tal forma que la discusión, el debate académico, conceptual y teórico se pueda desarrollar desde lugares que están situados simétricamente. No desde posiciones de subordinación epistemológica o conceptual.

A continuación, se presenta en la figura la dinámica que vive el campo de saberes de la educación especial: una perspectiva decolonial.

Figura 13.

Campo de saberes de la educación especial: una perspectiva decolonial.



Referencias Bibliográficas

- Aguiló Bonet, A., & Wolfgang, J. (2017). Educación inclusiva y epistemología del sur: Contribuciones a la Educación Especial. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 51. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.55304>
- Aranguren Garayalde, M. K. (2012). *Análisis del perfil del profesor de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. [Tesis de Doctorado en Psicodidáctica. Universidad del País Vasco]. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=96153>
- Barría, S., & Jurado, P. (2016). *El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral*. *Revista de Currículum y Formación Profesorado*, 20(1), 287–310. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576015>
- Bekirogullari, Z., Soyuturk, K. y Gulsen, C. (2011). The attitudes of special education teachers and mainstreaming education teachers working in Cyprus and special education teachers working in the USA towards mainstreaming education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 619–637. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.076>
- Bourdieu, P. (2008). El campo científico. *Revista Redes*, 24(7), 130–160. <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031>
- Bustamante-Zamudio, G. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(18), 49. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.sccb>
- Cabra, N., y Escobar, M. (2014). EL CUERPO EN COLOMBIA - Estado del arte y subjetividad. (M. de Beer, Ed.), *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* (Vol. 11). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., Rodríguez Ugalde, D.C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electronica “*

Actualidades Investigativas En Educación, 13(1), 1–29.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654015>

Correa Montoya, L. y Rúa Serna, J. C. (2018). La trampa de la educación especial : rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho Del Estado*, 41, 97–128. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>

Decreto 3157 de diciembre 26 de 1986, por el cual se organizó el MEN y se estructuró el sector educativo de la Nación. https://www.mineducación.gov.co/1621/articles-104220_archivo_pdf.pdf

Decreto 1421 de agosto 29 de 2017, po el cual se reglamena en el marco de la educación inclusiva la atención a la población con discapacidad.. Retrieved from [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO 1421 DEL 29 DE AGOSTO DE 2017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO+1421+DEL+29+DE+AGOSTO+DE+2017.pdf)

Delgado Polo, E. E. (2018). *EXPERIENCIA, SABER Y ENSEÑANZA. Seis docentes universitarios con discapacidad*. [Tesis de Doctorado Educación, Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9304>.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epístemología del sur: La reinención del conocimiento*. México. CoEdiciones CLACSO.

De Sousa-Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago - Chile: LOM Ediciones.

De Sousa-Santos, B. (n.d.). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*, 9–22.

Duque, C. (2009). *Hay un Cambio Educativo que nos Permite Preguntarnos ¿si se trata esta vez, de la transformación o de una crisis en la Educación Especial?* [Tesis Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Fundación Centro Internacional de Desarrollo Educativo y Social CINDE - Universidad Pedagógica Nacional].

Feng, L., y Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122–134.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>

Fernandez Moreno, C. A. (2011). *Jóvenes con Discapacidades: Sujetos de Reconocimiento*. [Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Universidad de Manizalez - CINDE].

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1801>

Figuerola, C. (2016). *Historia de la Formación de Educadores en América Latina. De la Escuela Normal a la Universidad Pedagógica* (Centro de). Barquisimeto, República Bolivariana de Venezuela.

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿ El fin de la educación especial o un nuevo comienzo ? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 34(2), 27–36. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>

Foreo Duarte, M. T., y Rojas Yara, O. (2018). *Rastros, trazos y nodos. RED. DISCAPACIDAD. EDUCACIÓN* (Magisterio). Bogotá.

Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. (F. C. Económica, Ed.). México.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. (Siglo XXI Editores Argentina S.A, Ed.) (Primera Ed). Buenos Aires, Argentina.

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales : un lastre conceptual para la inclusión educativa en España 1. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 25, 721–742. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399552161009>

González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial : del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días: *XV Coloquio de Historia de La Educación*, 1, 429–439. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salina, S., Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 41–83. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-

57952010000100003&lng=es&tlng=es.

Kauffman, J., Hallan, D., & Cullen, P. (2017). *Handbook Of Special Education*. (Routledge, Ed.) (Second Edi). New York.

Lancheros de Cabrera, C. (1993). Vida de la Facultad. El programa Educación Especial. *Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

https://doi.org/10.5209/rev_ANDH.2009.v10.21586

Leiva-Olivencia, J. J. (2013). DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español.

Actualidades Investigativas En Educación, 13, 1–27. Retrieved from

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025>

Licenciatura en Educación Especial (2017). Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad de Ciencias Humana y Sociales. <https://www.ulibertadores.edu.co/facultad-ciencias-humanas-sociales/licenciatura-educacion-especial/>

Licenciatura en Educación Especial. (2017). Universidad del Atlántico. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/educacion-especial>

Licenciatura en Educación Especial. (2017). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=10349>

Licenciatura en Educación Especial. (2018). Corporación Universitaria Iberoamericana <https://www.iberu.edu.co/pregrados-virtuales/licenciatura-en-educacion-especial-distancia/>

Licenciatura en Educación Especial. (2019). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-educacion-especial/contenido/asmenulateral/perfil/>

Londoño Palacio. O.L., Maldonado Granado, L.F., Calderón Villafañez L. C. (2016). *Guía para construir*

estados del arte (ICONK). Bogotá.

Mignolo, W. (2016). *El lado más oscuro del renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización* (Universidad). Popayan.

Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagogicos*, 41(ESPECIAL), 147–167.

Mouzakitis, G. S. (2010). Special education: Myths and reality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4026–4031. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.635>

Orjuela Sánchez, G. J. (2014). *LOS ANORMALES EN LA ESCUELA COLOMBIANA : Institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX*. [Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional]l. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9097>

Parra Gómez, M. L. (2009). *Comprender Ejercicios de Pensamiento. Aproximaciones al sentido de las discapacidades vividas*. [Tesis Maestría Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia].

Peñuela, D. M. (2010). ¿Es posible descolonizar la pedagogía? *Praxis & Saber*, Vol. 1(No. 1), 175–189. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4234498>

Rodríguez Infante, G. y Luque Parra, D. J. (2006). Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 29–38. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314003>

Sakalli-Demirok, M., Baglama, B., & Besgul, M. (2015). A Content Analysis of the Studies in Special Education Area. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(February), 2459–2467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.311>

Sánchez-Jiménez, E. (2001). El Significado Oculto Del Término «Necesidades Educativas Especiales». *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2001(42), 169–176.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 71–85. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275&info=resumen&idioma=SPA>
- Sklair, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones · UCM*, 14(2), 150. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.29>
- Téllez, I., G. (2002). Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socieducativa claves para su lectura. Editor Universidad Pedagógica Nacional.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3 Kindle.). Alexandria, VA USA: ASCD. Recuperado a partir de amazon.com
- Thomas, G., y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la educación inclusiva*. Madrid: Editorial La Muralla.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- Vélez Latorre, L. L. (2013). *La Educación Inclusiva en los Programas de Formación Inicial de Docentes*. [Tesis de Doctorado Educación, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/93>
- Walsh, C. (2005). Pensamiento Crítico y Matriz (De)Colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito. Primera edición. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yarza de los Ríos, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 74–93. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce74.93>
- Yarza de los Ríos, A., Ramírez Ramírez, M., Franco, L. M., Vásquez, N. C. (2014). Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en Educación Especial: Una Aproximación a partir de las Voces de

Eduadores Especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira Educação Especial*, 20, 325–340.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6510/1/YarzaAlexander_2014_reformasidentidadeseducacion.pdf

Apéndice A. Protocolo Entrevistas de Expertos

A continuación, se presentan las preguntas que guiaron las entrevistas de las educadoras especiales expertas participantes de la investigación, que se presenta por ejes de exploración y con un respectivo propósito que orientaba el dialogo de saberes.

<i>Ejes de exploración</i>	<i>Propósito</i>	<i>Preguntas</i>
Formación del educador especial	Indagar sobre la construcción que ha orientado la formación del educador especial	¿Desde su formación y experiencia profesional que cambios ha observado en la educación especial a lo largo del tiempo?
	Indagar sobre los aprendizajes realizados en los contextos de práctica.	¿Qué saberes han circulado que considere característicos de la educación especial? ¿Cuál es el aporte que ha realizado la educación especial a la didáctica?
Didáctica	Identificar que saberes tienen en relación con la didáctica	¿Considera que se puede hablar de una didáctica especial?
		¿Cuáles son los problemas de enseñanza que considera que la educación especial, ha resuelto para la educación de los sujetos con discapacidad, o para la misma educación? ¿Considera que la educación especial ha aportado a la dicotomía de la inclusión/exclusión?
Inclusión/Exclusión	Identificar los cambios por los que ha transitado o a vivido la educación especial desde la inclusión.	¿Qué carga considera que le ha puesto la inclusión a la educación especial?
	Conocer que posturas ha tomado la educación especial desde lo inclusión.	¿Qué cambios usted ha vivido la educación especial, a partir de las políticas que emergieron de inclusión?
Educación/educación especial	Indagar sobre la dicotomía educación – educación especial	¿Cree que la educación especial ha desaparecido, o tiene a desaparecer con la inclusión? ¿Cuál es la definición que usted ha construido de educación especial?
		¿considera que la educación especial es una rama de la educación?
Prácticas	Identificar la carga simbólica que tienen las prácticas de educación especial en	¿Qué prácticas ha observado que la educación especial ha mantenido durante su existencia?

<i>Ejes de exploración</i>	<i>Propósito</i>	<i>Preguntas</i>
	relación con los sujetos y con la misma educación especial	¿Qué prácticas ha observado que la educación especial ha cambiado durante su existencia? ¿Desde las prácticas de la educación especial que aportes considera que ha realizado a la educación en Colombia? ¿Qué relación considera que ha tenido la educación especial desde sus prácticas para la forma como la sociedad asume a los sujetos con discapacidad? ¿Cuál ha sido el papel que ha jugado la educación especial en la política educativa?
Políticas	Indagar sobre la comprensión de la política en la educación especial	¿Cuál considera que ha sido el papel de las políticas sobre la trayectoria de la educación especial? ¿Qué comprende por un educador especial con empoderamiento político? ¿qué papel ha tenido las políticas en el desarrollo
Sujeto con discapacidad	Identificar que comprensión se tiene sobre sujeto con discapacidad.	¿cuál es la comprensión que la educación especial tiene de discapacidad? ¿Considera que la discapacidad es competencia de la educación especial?

Apéndice B. Consentimiento Informado

Yo _____, identificada con C.C. _____ declaro que se me ha explicado que mi participación en la investigación sobre “De-Colonizar la Educación Especial: Una mirada desde las epistemologías del sur”, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento y saberes que se han construido en la educación especial, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso la © Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

La Investigadora Responsable del estudio, Mary Luz Parra Gómez, se compromete a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, la entrevistadora me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe final, para ser presentado como parte de los resultados de la tesis doctoral.

He leído esta Consentimiento y aceptó participar en esta investigación según las condiciones establecidas.

Bogotá D.C., a los _____ del mes _____ del 2020

Firma del Entrevistado(a)

Firma Investigadora

Apéndice C.

Propósitos de la investigación

Interpretar los recorridos históricos de la educación especial en las voces de mujeres que han transitado este escenario.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Isabel	creo que depende del lugar por el que haya transitado y por la historia que haya construido cada educador especial, o sea como mi historia siempre fue de apertura, por eso yo te decía que si miran mi hoja de vida y las cosas que yo hago, siempre estoy tratando de buscar apuesta distintas para los educadores especiales que vienen detrás y para el programa de formación como tal y por supuesto para la personas con discapacidad; pero, es probable que los educadores especiales porque uno lo escucha, que como yo no trabajo con el magisterio, me refiero a las secretarías de educación, ni en una escuela formal, ni nunca trabaje en una escuela especial de la Secretaría de Educación o del MEN, no tuve esa vivencia; Pero yo he escuchado que esas maestras que muchas veces llegan los maestros de apoyo a intentar abrir las perspectivas, yo he escuchado de esos maestros de apoyo y de otros profesionales, que las educadoras especiales no quieren que	Interpretar los saberes de la educación especial, a través de los recorridos de mujeres que han consolidado una experiencia de vida, transitado regiones, instituciones privada y publicas, permite acercarse a una mirada no lineal de lo educativo, pedagógico, que muestra esos márgenes que existen en la consolidación de un campo. En esta relación, la Educación Especial se crea oficialmente por medio del Decreto 3157 de diciembre 26, “por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación”; mediante el artículo 4° se organizaron las diferentes divisiones de educación y dentro estas se creó la división de Educación Especial, para el país. La Educación Especial se constituye desde diferentes escenarios y se caracteriza por las luchas permanentes que ha atravesado, siendo las voces de quienes han transitado su consolidación, a través de la memoria histórica que permite reconocer los saberes que la consolidan, pero cuya principal característica es que esta construcción no es lineal, solo resalta

Propósitos de la investigación

Interpretar los recorridos históricos de la educación especial en las voces de mujeres que han transitado este escenario.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Eva	les quiten los niños, que son sus niños y que ellas piensan que se van a quedar sin su campo ocupacional y ahí es donde yo digo que depende cual haya sido la trayectoria como educador especial, en donde te hayas movido. Entonces, si tu estuviste siempre en una escuela especial o en aula y siempre tuviste a tus niños ahí, protegidos, asistidos, amados, potencializados hasta donde fue posible o también restringidos en cosas porque que pesar, como eran especiales pues en su época no se creía que iban a dar mucho, o como quiera que haya sido, si te movilizas desde ahí o si mantuviste esas perspectivas siempre, por supuesto si los niños con discapacidad van al sistema formal, van a procesos de inclusión laboral, van a procesos de inclusión social, tu te quedas como sin población; entonces, seguramente será el temor de para dónde me muevo si yo no sé hacer nada más, yo pensaría que es probable eso y también tiene que ver mucho con el carácter y con la personalidad de uno, para que el maestro diga no sé hacer nada más; y entonces, yo prefiero decir que estos niños “no son susceptibles o no tienen las potencialidades para integración o la inclusión” entonces mejor los sigo dejando aquí, eso es lo que yo he escuchado de muchos maestros de apoyo, pero no es mi vivencia.	los hitos históricos que la representan. Es así como, la Universidad Pedagógica Nacional. - UPN (1968, la UPN mediante el Acuerdo 09 de abril y Resolución 34) y la Universidad de Antioquia – UdeA (1983, completar resolución buscar), en la formación de educadores especiales. Dentro de este contexto, las dos universidades mencionadas anteriormente orientaban la formación en la UPN centraba su interés de atención educativa a personas con "retardo" "ciegos" como se denominaban en su momento histórico y la UdeA un mayor énfasis a lo que representaba las dificultades de aprendizaje. Las dos universidades que mandan más como la línea nacional, por ser las dos universidades más fuertes; por supuesto si siento que la de Antioquia conserva más fuertemente su perspectiva regional, aunque hoy día que los estudiantes que tiene la de Antioquia no son solamente estudiantes de otros municipios diferentes a Medellín, sino que también se van de otros departamentos y ciudades a estudiar allá, igual que nosotros aquí en Bogotá, es decir donde la persona más cerca le quede o su familia la puedo apoyar para el sostenimiento en esa ciudad, aunque en el caso cuando yo estudié, mis intereses hacia el retardo que hacía las dificultades del aprendizaje; teniendo en cuenta que el programa de la de Antioquia en ese momento era un programa mucho más joven que de la Universidad Pedagógica, entonces, uno se va yendo como por esos caminos mi caso, sé que hay mucha gente que llega con en paracaídas y bueno empieza a buscar algo que no tenían definido en ese momento, yo siempre tuve definido que lo que me gustaba era retardo siempre mantuve esa línea y la mantengo hasta hoy día con la discapacidad intelectual, es por lo que más he trabajado." Isabel Los aportes al reconocimiento y consolidación de un movimiento que se daba en el escenario de la UPN con una formación adquirida en el exterior como formadores, permitía afianzar la ruta de educación para el educador especial que respondía a las necesidades del contexto
	historia ya que lo que la educación especial en la pedagógica, te estoy diciendo antes de la pedagógica fue la Nacional con cursos y ahí yo no sé tú recuerde a Cecilia Lanheros, coordinadora de educación especial por diez años, con quien de pronto yo hice un trabajo junto con el profesor Perea, junto con Clara Inés Torres Colmenares, Sofía Julieta Torres y Gloria Rodríguez en su momento, allí fue ese segundo	

Propósitos de la investigación

Interpretar los recorridos históricos de la educación especial en las voces de mujeres que han transitado este escenario.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
	momento de pensar la educación especial ya en unas miradas amplias y ahí fue el cambio del título, recuerda que esto ha tenido cambios de título, entonces con ustedes nosotros dijimos no a los jóvenes de educación especial no sólo educación especial ampliemos el título, hay un trabajo fuerte para que se puedan ubicar también en primaria, para que se puedan ubicar también en otros contextos de la escuela y ahí sale el título licenciado en educación con énfasis en educación especial, mi título míralo licencia de educación-tiflología. Hablo de Cecilia porque ella precisamente cuando me contaba su historia ella se formó en uno de los cursos de la Universidad Nacional porque ella es egresada de la Universidad Nacional, me dice ahí fue donde me entró la venita de educación especial y mire cuantos años después volví. Volviendo en ese recorrido que me estas pidiendo entiendo empezamos en esas dos y solo teníamos tiflología y discapacidad intelectual, pero también van transitando otros momentos históricos y tú me has oído, para mí lo importante es la historia pero no una historia lineal, esto es una historia que fue de muchas formas y como muy rizomáticamente hablando son diferentes nudos que pueden salir, diferentes momentos que lo cuestionan aún en ese sentido, sigue pasando que educación especial llega un momento en el que pues bueno ya esto tú lo viviste y lo trabajamos en los equipos, se abrió a discapacidad auditiva, se pensó los talentos excepcionales y empieza a hablar si ahorita entiendo que se están dando un énfasis específico en la Pedagógica de la parte intercultural.	local, regional y nacional a finales de los sesenta e inicios de los setenta; se resalta que actores internos de esta institución son los fundadores del Instituto Nacional para Ciego - INCI y Centro de Rehabilitación para Adulto Ciego -CRAC (hasta la fecha se encuentran en funcionamiento con sus respectivos cambios históricos), lugar que emplearía a futuro a educadores especiales (en la actualidad este es casi nula la participación). La Universidad Pedagógica, ya venía un movimiento fuerte en educación especial acá en Colombia y tú sabes que nuestra carrera pues fue el profesor Hernando Padilla quien la llevo a la Universidad Pedagógica junto con la profesora Esperanza De Cala. El profesor Pradilla era muy fuerte en el área de la tiflología, la profesora Esperanza Cala muy fuerte por discapacidad intelectual, antes de ello fue la Universidad Nacional la que empezó a dar unos cursos en educación especial, trajo muy fuerte la escuela Perkins de Estados Unidos, donde el Doctor Pradilla había hecho una formación en el tema y él había en ese momento creado para su proyecto de grado dos instituciones que todavía funcionan en discapacidad visual, que son el Instituto Nacional para Ciegos y el Centro Rehabilitación para Adultos Ciegos. Pero él previamente y siendo niño se había formado en eso, que yo te decía, en la primera parte de la historia de la educación especial de los centros especiales acá en Bogotá, en el Instituto para niños ciegos, pero él sale del Instituto y entra un colegio común y corriente; entonces la diferencia que quiero hacer. Es que yo salgo y trabajo con discapacidad visual y este tiene otra connotación, las personas con discapacidad visual siempre han estado en el sistema educativo, entonces el profesor Pradilla fue a un colegio, posteriormente, fue a la Universidad en Estados Unidos y vuelve a Colombia. Viene y se funda el Instituto para Ciegos y el CRAC (Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos) y ahí empieza todo ese movimiento y

Propósitos de la investigación

Interpretar los recorridos históricos de la educación especial en las voces de mujeres que han transitado este escenario.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Juana	No sé cómo está, pero se amplía y otra cosa importante que hay que pensar en esto de la educación especial en esto que estás planteando de la descolonización y es que esa descolonización, muestra exclusión, muestras discriminación de las personas sordas, las personas ciegas y empezamos ampliar todo el abanico, pero también si es la exclusión, sí es la estigmatización, si es el dolor obviamente; pero esto también nos ha permitido, les ha permitido a las personas con discapacidad y sus familia ampliar el abanico a todas las personas, los jóvenes con talento excepcional también tienen condiciones particulares y difíciles en el aula, pero mira que hay un fuerte lo que yo también aprendí con el profesor Padilla y en la resistencia y esas resistencias que son muy propias de estos estímulos del sur, invitan a la esperanza invitan, al reconocimiento, invitan a una postura que ha logrado muchísimas cosas, las personas con discapacidad visual desde el inicio de la historia, si la miramos han logrado muchas cosas, Francisco, Luis, Hernando, todos los precursores de este movimiento acá en Colombia fueron personas que en su resistencia, en sus formas crean este camino para que fuera posible la presencia de estas personas en su momento, está diciendo muy bien con limitación visual en ese momento ahora discapacidad visual, pues desde toda la connotación que tiene pensarlo de la convención.	acude a la Nacional y empiezan los cursos, es el inicio de la educación especial al menos acá pensando educativo. Erly En la construcción histórica de saberes se observa que la educación especial a sus inicios no era profesional y presentaba otras denominaciones que daban respuesta a necesidades reconocidas por el contexto. El profesor Pradilla hace la propuesta de la Licenciatura en Educación Especial y la presenta la Universidad Pedagógica; y allí inicia a nivel de formación de peritos, expertos y esos temas, pero ya estaba formado INCI, entonces allí empiezan a trabajar los profesionales que salían a nivel de peritos o cursos de un año o año y medio y fue aumentando. Entonces, discapacidad intelectual como te digo se propone profesora Esperanza de Cala." Erly Este hallazgo permite conocer que si bien es el Ministerio de Educación Nacional el actor que crea la división de educación especial, como suceso histórico es la UPN quien hace realidad la formación, con unas particularidades que avanzan con el tiempo y las transformaciones propias de las décadas venideras. Desde los setenta hacia los noventa en los discursos parece existir un salto en las décadas, y se observa una transformación en la educación especial se hace evidente, con cambios significativos que se dan en el país con la Ley 115 de febrero 6 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación; esta impacta la estructura de formación, de desempeño y los escenarios de trabajo de la educación especial (pasa de estar en instituciones exclusivas a ingresar a las escuelas), haciendo visible las desigualdades en las que se educaba a la población con discapacidad.
	a modalidad pues creo que aún está en la normativa colombiana como la modalidad de Educación Especial que ha tenido un tránsito importante. Cuando yo estudié en el 2000 o inicie mi carrera en el 2000, yo había conocido en el 2000 algunos contextos de educación como modalidad de Educación Especial la	Volviendo en ese recorrido que me estas pidiendo entiendo empezamos en esas dos y solo teníamos tiflogología y discapacidad intelectual, pero también van transitando otros momentos históricos y tú me has oído, para mí lo importante es la historia pero no una historia lineal, esto es una historia que fue de muchas formas y como muy rizomáticamente hablando

Propósitos de la investigación

Interpretar los recorridos históricos de la educación especial en las voces de mujeres que han transitado este escenario.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
	había conocido más como un interés, algo muy personal de saber qué era eso, pero yo nunca había tenido contacto con personas con discapacidad, ni tampoco había tenido contacto con la Educación Especial, sino que yo estaba estudiando ingeniería de sistemas antes de empezar esta carrera y me encontré en un periodo en el que hizo una pausa en esa carrera y estaba trabajando y trabajé como maestra siento que siempre el ser maestra había estado ahí. sé que todo lo que estoy diciendo pareciera que situara el discurso de la Educación Especial solo en la discapacidad y así fue en esa época, en el 2000 esas modalidades cuando yo las empiezo a conocer ya siendo parte de la formación de educación especial pues estaban como muy pensadas para las personas con discapacidad.	son diferentes nudos que pueden salir, diferentes momentos que lo cuestionan aún en ese sentido, sigue pasando que educación especial llega un momento en el que pues bueno ya esto tú lo viviste y lo trabajamos en los equipos, se abrió a discapacidad auditiva, se pensó los talentos excepcionales y empieza a hablar si ahorita entiendo que se están dando un énfasis específico en la Pedagógica de la parte intercultural. Otro de los cambios observados en el 2000, como parte de las transformaciones que emergen a partir de la Ley 115 y que hace reflexionar a la mirada sobre la titulación pasa de denominarse Licenciado en Educación especial a Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial. Cecilia Lancheros, coordinadora de educación especial por diez años, con quien de pronto yo hice un trabajo junto con el profesor Perea, junto con Clara Inés Torres Colmenares, Sofía Julieta Torres y Gloria Rodríguez en su momento, allí fue ese segundo momento de pensar la educación especial ya en unas miradas amplias y ahí fue el cambio del título, recuerda que esto ha tenido cambios de título, entonces con ustedes nosotros dijimos no a los jóvenes de educación especial no sólo educación especial ampliamos el título, hay un trabajo fuerte para que se puedan ubicar también en primaria, para que se puedan ubicar también en otros contextos de la escuela y ahí sale el título licenciado en educación con énfasis en educación especial, mi título míralo licencia de educación-tiflología.

Propósitos de la investigación

Describir los saberes contruidos de las mujeres educadoras especiales sobre sujetos con discapacidad, inclusión, educación especial y didáctica.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Luna	los educadores especiales debemos salir de la burbuja y que nuestro marco de acción es el estar en atrás de un sistema, invisibilizados y no como actores protagonistas en toma de	

Propósitos de la investigación

Describir los saberes construidos de las mujeres educadoras especiales sobre sujetos con discapacidad, inclusión, educación especial y didáctica.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
	decisiones, como que los educadores especiales acompañamos todo el proceso hacemos un montón de acciones en las instituciones, en los contextos, en donde estamos pero como que esa voz queda allí y digamos que no es visibilizada, nosotros debemos salir como actores sociales, como actores políticos, como actores fundamentales en el desarrollo de la economía de este país porque por ejemplo te voy a decir yo desde la Fundación tengo un proyecto de inclusión laboral muy bonito que me ha costado para partos por muchas cosas, pero si yo como educadora especial incido sobre la transformación del imaginario que tiene Tunja-Boyacá sobre las habilidades y las destrezas que pueden desarrollar las personas por ejemplo, al principio me llegan todos con sus papás cuando empecé el proceso, hoy en día me llegan solitos este año por pandemia abolida toda posibilidad porque estamos clausurados, encerrado sin poder hacer nada, pero lograr que las personas, los padres de familiares, logren pensar que sus hijos son autónomos, piensen en la dignidad autónoma, o sea como los educadores especiales logramos hacer que las personas con discapacidad tiene una dignidad autónoma y que nosotros educadores especiales también tenemos una dignidad autónoma para decidir, para elegir ese contexto y como esas voces esa dignidad autónoma nos hace realmente repercutir e incidir sobre las tomas de decisiones, no que somos una voz oculta porque casi que a nosotros en los escenarios si nos pusiéramos a levantar o hacer un ejercicio investigativo sobre las experiencias significativas de las maestras y los maestros en las aulas en acompañamiento de la población con discapacidad, podríamos tener realmente una significación de la educación, de la educación especial y de las voces de esos maestros y maestras educadoras especiales que han estado invisibilizadas, yo en mi tesis doctoral les hago una visibilización a las educadoras especiales y a las docentes de apoyo, porque son invisibilizadas y por la subvaloración de lo que significa la discapacidad del imaginario de todo el mundo, es que hay o esa esa mirada peyorativa de que hay tan linda ella se dedica allá trabajar con esos pobrecitos enfermitos y los educadores especiales tienden a comerse ese cuento de que verdad, que son dioses, salvadores pero que no son dioses ni salvadores de la transformación de la realidad, sino que se quedan en ese confort, en ese grado de confort que yo acompañé al sujeto y estoy en el trasegar del sujeto pero no lo empodero para que realmente logre incidir él mismo como persona, como maestro, como educador especial y como ese otro sujeto logre su transformaciones.	
Isabel	Ahora que me lo preguntas, si nosotros como educadores formadores de la educación de educadores especiales esto es para	

Propósitos de la investigación

Describir los saberes contruidos de las mujeres educadoras especiales sobre sujetos con discapacidad, inclusión, educación especial y didáctica.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Juana	achacarme una responsabilidad más para todas la múltiples que nos achacan y las que nos achacamos, tendríamos que mostrarle a esos educadores especiales que hay otras formas y otras maneras; claro pero es que ellos están en el ejercicio del magisterio oficial; entonces, ahí si yo no sé si realmente hay otras posibilidades que uno podría ofrecerles desde la formación una orientación, o si eso no nos compete a nosotros sino al sistema educativo; oiga mire suelte esos niños, acompáñelos pero ese maestro ha estado toda la vida en esa aula, escuela o como se llame especial y cuando yo le digo que tiene que trabajar con todos estos maestros no sabe como hacerlo, porque su formación fue de hace muchísimos años y fue una formación para que trabajara con esos niños con discapacidad y cuando yo le digo usted tiene que trabajar con el saber de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, las matemáticas o la lengua castellana; entonces llega y dice cómo así, yo de eso no sé, no saben cómo trabajar con el otro, entonces una cosa es la responsabilidad que nos atañe a nosotros que hacemos las mejores apuesta de enseñarle a nuestros educadores a trabajar con esos otros educadores; otra cosa es el maestro que se formó hace 40, 30 o 20 años, los temores son fundados desde lo humano y también fundados desde lo profesional y si ellos no ven otra opción pues se arraigan a lo que tienen y lo que tiene es esa aula con esos niños o jóvenes con discapacidad, yo no sé ni cómo meterlos a esas aulas regulares, ni cómo trabajar con esos otros maestros y lo que sé hacer es lo que he aprendido hacer acá.	el saber cómo educadora especial de la enseñanza de la matemática tengo que estudiar matemática, tengo que estudiar por lo menos licenciatura en matemáticas o didáctica de la matemática o la matemática misma cierto, pero yo no creo y me parece falta de ética total cierto que un educador especial dicte las áreas éticas, siento que es faltar además al derecho que tiene el niño con discapacidad o la persona con discapacidad de tener un profesor de matemáticas o un profesor de español qué es lo que te digo de eso de tránsito a la educación especial que si hoy un educador especial continúa en modalidad de educación especial para estos sujetos que tienen estas condiciones tan complejas tiene que formarse en las áreas científicas y en las áreas disciplinares de lo académico para enseñarle, ósea yo creo que hace un abuso que la educación especial se crea que tiene el saber para enseñar a leer y escribir, sí ósea no en eso nos formamos si, tal vez para enseñar el ábaco o las técnicas del manejo del ábaco, o las técnicas del manejo del braille y eso por qué ahí está el tiflotecnólogo porque tienen su saber allí o por ejemplo la enseñanza de la lengua de señas. Yo puedo saber la lengua de señas pero no la puedo enseñar, es como si yo dijera se ingles puedo enseñar inglés, no tampoco

Propósitos de la investigación

Describir los saberes contruidos de las mujeres educadoras especiales sobre sujetos con discapacidad, inclusión, educación especial y didáctica.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
	entonces ahí existen unos saberes que no tenemos y que muchas veces hay muchos educadores que se defienden ahí, dice no es que los educadores especiales sabemos sobre el braille, sabemos sobre... no sabemos, mucho sabemos lo básico cierto que nos permite además conocer un contexto de actuación del sordo de la persona ciega o invidente de la persona con ciertas condiciones, no sabemos de sistemas aumentativos y alternativos, mentira no sabemos si ósea lo que yo aprendí cómo educadora especial de sistemas aumentativos y alternativos fue una base pero solo cuando fui informada.	
Eva	Yo pienso que hay que hacer una aclaración muy grande entre lo que es la educación, la pedagogía y lo didáctico, yo te he venido diciendo que se nos ha convertido quizá y es lo que le lucho y es que esto no es algo instrumental, cuando yo me pienso y establezco ahí sí epistemológicamente hablando una coherencia entre el sujeto que yo quiero formar, eso es una de las preguntas, una de las muchas preguntas del pedagogo, es que sujeto quiero formar y el sujeto que yo quiero formar es el que guía, obviamente ahí también pues hay presiones es un modelo económico, modelo liberal, neoliberal; pero ahí es donde mi territorio yo tengo que analizarlo y también pensarlo porque pronto tú sabes el sistema educativo en general respondió a veces una lógica muy de la lógica de la productividad, entonces si vamos por allá en el siglo diez y pico, toda la revolución industrial, la escuela respondió como dispositivo a pensar reglamentado, sillas atrás de otra, no hablar el niño, el recorte, el reloj. I	Jkjkjkjk

Propósitos de la investigación

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes contruidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Eva	educador especial que usted también tiene trabajar muy fuerte con esos profesores para pensar y mira lo que son también las	

Propósitos de la investigación

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes contruidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
	representación sociales y eso también es clave, no solo desde el déficit, no solamente la enfermedad de otras apuestas que tenemos que darle a eso y ya me ralla el tema de sensibilicemos a los profesores, sensibilicemos a las familias, mire esas familias están viviendo y pensemos es al otro, yo me paro vuelvo y digo desde Simondon, te acuerdas de individuación, estoy ahí y entonces qué se requiere pues claro que sí, que cual es más fuerte, no eso no es solo decirle el braille es así y no solo decir el chico con discapacidad requiere apoyos intermitentes, eso también implica claro, hay alguien que decía que no quería oír la palabra apoyo, por favor todos necesitamos apoyo en algún momento de la vida; salió una afiche que me tiene como AH? De discapacidad, invitado a un encuentro nosotros lo podemos todo, ¿Quién lo puede todo?, nadie, entonces eso enfermar y entonces también esos opuestos es el héroe o es el pobre mendigo que, no señor esto no es de que yo lo doy todo y el otro no da nada, es que todos damos, entonces tampoco nos lo conviertan en el héroe, por ahí se nos va por otro lado, el educador especial es quien piense y movilice y amplíen sus perspectivas, mejore sus discursos y váyase por una apuesta diferente de reconocimiento del otro, del otro estudiante, pero también del otro profesor, del otro papá, que vive situaciones muy duras ahorita con todo esto de las tecnologías, aún más si lo escucho de muchos y sabemos que Colombia es uno de los países más desiguales del mundo respecto al índice Gini. Esto nos debe confrontar a los otros, porque los educadores especiales piénseselo en la otra forma, piénsese también en ese estudiante que también tiene que hablar por los otros junto con las familias, porque no es que no tenga voz, ellos tienen voz, escúchela dele el espacio, un tablero pero a veces nos toca de hombro a hombro, porque es una resistencia que siento yo la he hecho toda la vida, qué tiene cosas mal, sigo brindando lo mejor que puedo a todos. En cuanto a nuestro rol, siento yo y escucho que el Ministerio y Secretaría si está pensando en	

Propósitos de la investigación

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes construidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Juana	este lugar para educadora especial, la apertura del concurso que nos están anunciando, los que nos hemos sentado con las universidades y con el Ministerio a decir y a pensar dónde nos estamos formando y dónde está el campo y el campo es eso que den ese lugar y que habrá un concurso, el concurso de educadores especiales, de docentes de apoyo a lo largo se está pensando hace mucho tiempo, pero pienso que también algo clave para EL educar especial que se intentó también es un momento ASCOLDE que era la asociación de educadores especiales, pero pues pasó lo que pasó y los educadores especiales, debemos luchar por nuestras resistencias, por nuestra postura, no desde la Universidad X,Y o Z, sino de nosotros activemos, es una forma, cuántas asociaciones movilizan también política, que pasa necesitamos que nos ubiquen, necesitamos que nos den el lugar, pero eso también son esas luchas que debemos emprender no institucionales y sino también allá pedagógica, libertadores, UDEA, Ibero, no, todos somos educadores.	
	el educador especial tiene muchas formas de actuación en Colombia a nivel político, si se pero nuevamente siento que brillamos por nuestra ausencia allí por ejemplo los comités locales cierto desde discapacidad donde cualquier persona puede pertenecer, asistir además a las reuniones, opinar, proponer, pues yo muy poco veo educadores especiales, si el educador especial aparece cuando le toca creo yo en esos comités, la organización por ejemplo en esa participación política desde mi experiencia.	
	algo de lo que estoy convencida es que el educador especial en el marco de ser profesional en educación especial es un profesional que tiene que estar en constante formación, también tiene que ser muy dinámico en la formación, no le sirve nada más ser educador especial, tiene que estarse formando y no sólo para entrar en un estatus académico lo que te implica una maestría o un doctorado sino que todo el campo	

Propósitos de la investigación

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes construidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Luna	de actuación que implica ser educador especial, implica estar conociendo ciertos marcos que es como la medicina ósea es un poquito de lo que le pasa a la medicina, si tú no te estás actualizando ya no eres médico o en menos de un mes estas mal, esto es un campo muy dinámico, todos los días aparecen cosas nuevas, hay mucho que aprender sobre ser educador especial y además en muchas que es otra particularidad de ser educador especial y es que tú no aprendes en un solo marco de disciplina de saber, sino que tú tienes que saber de Psicología, o moverte en áreas de psicología, con áreas de trabajo social, con antropología, las terapias, todo lo que tiene que ver con lo médico con lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico, con lo económico, con lo político, lo social, mejor dicho tiene que ser muy integral su conocimiento y si se especializa en un área de actuación específica, esa misma área tiene que seguir actualizando porque creo que eso sí es muy propio del ser educador especial, no se puede quedar quieto y lo mismo si se establece en un solo lugar de actuación también digamos a nivel de lo práctico también se queda o sea yo siento que si yo me hubiera quedado solita allí actuando únicamente en educación especializada pues tampoco tendría conocimiento que tengo ahora cierto yo te he tenido que moverme en diferentes rangos de actuación de lo que es la práctica del ser educador especial que eso también enriquece el ser educador especial, los que yo conozco que se han quedado en un solo marco de práctica, muy cerrados y muy sesgados además en su perspectiva de ser educador especial	
	nosotros como educadores especiales vivimos unas desigualdades terribles a nivel profesional, porque no somos reconocidos, el Ministerio de educación en todos los escenarios y contextos las otras licenciaturas tienen las posibilidades de armar los concursos, nosotros estamos espesos a la voluntad política de una persona que esté tanto en instituciones de educación superior o como instituciones de una alcaldías o los mismos	

Propósitos de la investigación

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes contruidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
	ministerios a que una persona se dé cuenta que nuestro perfil es importante, que nuestras voces son importantes, que nuestros saberes son importantes en estos escenarios y que son válidos y que debemos estar allí, entonces digamos que eso sí es una atención política yo no lo entiendo por qué razón me digo por mí misma dentro de mí activismo cómo hemos pasado tantos años sin que nosotros hagamos algo para que el Ministerio de educación transforme esa perspectiva y seamos visibilizados, puede ser de que las tensiones y esas de construcciones que debamos hacer es que pensemos que educador especial no haya una formación visualizada únicamente para educadores especiales, sin embargo yo siento que a la luz de esta en este instante, en este momento que si bien hoy en día yo pensaría que todos los educadores deberían tener una formación hacia la diferencia y la diversidad, si no logran comprender, nosotros mismos como educadores especiales que duramos cinco años trabajando en la Universidad, formando formándonos como educadores especiales, no logramos comprender la diferencia y la diversidad que tiene cada uno de los sujetos, esa diversidad, esa particularidad tiene cada uno de los sujetos, yo no logro comprender, un licenciado en matemáticas que aprenda todo lo que debe saber sobre educación sobre pedagogía además que comprendan que es maestro y que no es matemático, sino que es maestro que las materias de educación, pedagogía y didáctica no son posturas sino que realmente va incidir en su ejercicio profesional, yo no logro comprender cómo van a lograr equiparar las oportunidades o la posibilidad de es conocimiento disciplinar que nosotros los educadores especiales tenemos en múltiples campos del conocimiento, entonces esa situación problematiza mucho y créeme que lo pienso todo el tiempo, cómo se equipara esa oportunidad, esa posibilidad quizás los nombres, quizás esos currículos de formación, esos procesos deberían entrar a ser más aterrizados a las realidades que tenemos en la	

Propósitos de la investigación

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes construidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
Eva	contemporaneidad pensada desde el enfoque de los derechos humanos es una decolonialidad y yo pienso retrospectivo y no una historia universal, aunque también esa historia universal, porque algo que me parece muy importante y cuando yo leía, dije tengo que decirle a Mari y es que estás decolonialidades, pensémoslas desde unas epistemologías del sur u otras epistemologías, porque yo sé que tú no estás cerrada solo pensar una del epistemología del sur, que cuestionan este momento pero hay otras muchas que pensar la educación especial y tiene que estar muy contextualizadas porque es diferente de pensar la educación especial y la discapacidad, en Europa, Asia, África, China y acá nuestras Américas y en nuestras Américas son muchas cosas, igual pensando que nuestro país multicultural y nuestro continente multicultural, también tiene diferentes cosmogonías que le apuntamos a lo intercultural en el aula sí, pero hay que reconocer esa parte de lo multicultural de un continente que tiene también diferentes formas de pensar la discapacidad y pensar en generar la diversidad y fíjate que ahí es algo que yo vi en mis formaciones, como te digo también experiencia y es que yo no puedo centrar mi mirada en la discapacidad porque estaría desvirtuando el sujeto, yo no centro la mira allí y eso fue algo que yo vi desde mi formación en los 80 y que se ha venido constituyendo con más fuerza y con otros discursos. Las políticas educativas de ese momento pues todos se relacionan con unas políticas, algo urgente para que lo pongamos acá, en tensión es todo lo que estamos hablando, además Freire las favelas, mira todo lo que implica y es una postura muy de pensarlo lo económico, lo histórico y lo cultural que responden a unas formas, obviando esa respuesta y pues que el sistema nos la impone, el profesor en su territorio y eso ha sido también es una apuesta mía y en mi territorio que es el aula, yo puedo hacerle muchas cosas porque es mi territorio y ahí fortalezo la parte de pensar desde ahí cuál es el sujeto que quiero	

Propósitos de la investigación

Analizar las tensiones que emergen en la educación especial desde una mirada decolonial, que permita el reconocer los saberes contruidos en las voces de mujeres que han transitado la educación especial.

Fuente experta	Cita Significativa	Interpretación
	formo, es una pregunta clave para qué y cómo, una pregunta allí pues que tiene que ver con lo didáctico y eso hay que analizarlo muy bien, hay que pensar cómo aprende también el estudiante, creo que es algo fuerte que debe tenerlo claro el educador especial y eso es algo que hemos fortalecido en la estructura de educación especial de Libertadores, cómo aprendes sujetos, no el sujeto con discapacidad, qué nos aporta allí, bueno nos aportan todas las teorías de la psicología y podemos pensarnos todo lo que implica de pronto el constructivo histórico social, la inteligencia múltiple, el aprendizaje significativo y todas las perspectivas conductistas que son una amplia gama, cómo aprender el sujeto para saber y pensar cómo activo la enseñanza y allí lo didáctico. pensar este rol como educador especial es la ubicación muy clara del concepto de la educación obviamente, el concepto de la pedagogía y sus implicaciones y allí la didáctica y en ello transversado como te decía su momento, pensar el aprendizaje y la enseñanza, así es una didáctica.	
