



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Diálogos y tensiones entre educación especial y educación popular: una relación necesaria
para la formación política y perfil comunitario de educadores especiales.**

Ana Isabel Briglia Quiroz
Estefanía Taborda Martínez

Trabajo de Grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Especial

Asesor: Nilva Rosa Palacio Peralta, Doctor (PhD) en Educación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial
Medellín, Colombia

2019



Dedicatoria

A Él, que es suficiente.

Colosenses 1:15-24

“A los desarrapados del mundo,
y a quienes descubriéndose en ellos,
con ellos sufren y con ellos luchan”

(Paulo Freire)

Agradecimientos

En este caminar hacia nuestra construcción como maestras y educadoras especiales, nos encontramos con diferentes personas que a su manera dejaron su granito de esperanza en nuestra formación y a su vez en este proyecto de investigación, por eso es que queremos expresar nuestros más infinitos agradecimientos a:

Nuestras familias, en especial a nuestros padres, pues fueron quiénes forjaron los cimientos y valores para ser las personas que hoy en día somos, su acompañamiento constante, su ánimo y confianza en nosotras permitieron que en momentos de debilidad retomáramos fuerzas para continuar caminando.

A nuestra alma mater, por abrirnos sus puertas, acogernos, mostrarnos el mundo desde sus perspectivas, permitirnos soñar y crear, y permitir que en ella nuestro futuro profesional y nuestro crecimiento personal pudieran tener frutos, pudieran tener un lugar.

A todos y cada uno de nuestros maestros que dentro y fuera del aula aportaron con sus conocimientos, experiencias y pasión por este que hacer, acompañando y guiando nuestra formación como licenciadas y como sujetos. De forma muy especial y cargado de inmenso afecto, agradecemos también a Leidy Valdés, Verónica Pérez, Lisbeth Ramírez, Elisabeth Suárez, David Tamayo, Yeraldin Guzmán, Juan Carlos Mejía, Vivian Amaya, Ingrid Jacanamejoy, por ser para nosotras sinónimo de posibilidad.

Y a nuestro grupo de investigación y asesora, por extendernos la invitación a participar y desarrollar los pensamientos, sentires y apuestas que nos convocaron a emprender este camino y aferrarnos a la confianza que tenemos, que gracias a la EP construimos, de que otro mundo, uno mucho mejor, es posible.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Justificación y planteamiento del problema	13
2. Pregunta problematizadora.....	20
3. Objetivos	21
3.1. Objetivo general	21
3.2. Objetivos específicos.....	21
4. Antecedentes	22
4.1. Nacionales	22
5. Referentes conceptuales	36
5.1. Educación popular	36
5.2. Educación especial	44
5.2.1. Identidad Profesional de los educadores especiales.....	48
5.2.2. Propuesta formativa de licenciados en Educación Especial en la Universidad de Antioquia.....	51
5.3. Formación política.....	59
5.4. Comunidad-comunidades	62
6. Metodología	66
6.1. Teorización.....	67
6.2. Acción transformadora.....	69
6.2.1. Población.....	70
6.2.2. Muestra	70

6.2.3. Técnicas e Instrumentos.....	71
6.2.4. Participación en las propuestas de educación alternativa (PEA).....	76
6.2.5. Propuesta formativa.....	78
6.3. Sistematización –análisis.....	79
6.4. Reflexión.....	79
7. Consideraciones éticas.....	81
8. Hallazgos.....	84
8.1. Relaciones entre Educación Especial y Educación Popular.....	84
8.2. Formación política del educador especial: vacíos y fortalezas.....	105
8.3. Perfil comunitario del educador especial: vacíos y fortalezas.....	126
8.4. Apuestas Ético-políticas de la licenciatura en educación especial.....	140
9. Construcciones.....	142
9. 1. Rol del educador especial en trabajos comunitarios.....	142
9.1.1. Perfil comunitario del educador especial.....	142
9.1.2. Campos o comunidades.....	144
9.1.3. Características o habilidades.....	147
9.2. Decálogo de Apuestas Ético-políticas para la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia.....	148
10. Conclusiones.....	150
11. Recomendaciones.....	152
Referencias.....	155

Lista de tablas

Tabla 1. Relaciones EE-EP	95
Tabla 2. Hallazgos Diálogos y Tenciones EE- EP	98
Tabla 3. Hallazgos. Vacíos y fortalezas FP.....	124
Tabla 4. Hallazgos. Vacíos y fortalezas, perfil comunitario.	138

Lista de figuras

Figura 1. Diseño y contenido curricular	53
Figura 2. Plan de estudios ciclo de Fundamentación.	56
Figura 2. Plan de estudios ciclo de Profundización.	57
Figura 4. Plan de estudios ciclo de Énfasis.	58
Figura 5. Ciclo metodológico.....	67
Figura 6. Primer encuentro - taller propuesta formativa.	78
Figura 7. Cartografía corporal del EE. Fortalezas y retos.	86
Figura 8. Actividad - taller propuesta formativa.	90
Figura 9. Actividad - Taller propuesta formativa.....	101
Figura 10. Definición de formación política -Encuesta estudiantes.....	107
Figura 11. Pertinencia de la FP - Encuesta estudiantes.....	108
Figura 12. Encuesta egresados - Definición de FP.....	110
Figura 13. Encuesta egresados - calificación FP.....	111
Figura 14. Encuesta Egresados - Año de egreso.	112
Figura 15. Colcha de retazos - concepciones de política.	117
Figura 16. Construcción colectiva de la definición de FP.....	122
Figura 17. Encuesta egresados - Campos de desempeño laboral	128
Figura 18. Actividad taller sobre comunidad y perfil comunitario.	130
Figura 19. Encuesta estudiantes - Rol social del Educador Especial	132
Figura 20. Encuesta Estudiantes.....	133
Figura 21. Encuesta egresados - experiencia en trabajo comunitario	133
Figura 22. Encuesta egresados	134
Figura 23. Taller sobre comunidad y perfil comunitario	136

Figura 24. Taller y socialización del proyecto ENEEPI 2019. UniGuajira, Riohacha.	143
Figura 25. Taller.....	146
Figura 26. Taller y Socialización del proyecto ENEEPI 2018 - Universidad Distrital, Bogotá..	149

Resumen

El presente texto responde al desarrollo de una propuesta investigativa de trabajo de grado, donde tuvo por primer horizonte, propiciar el encuentro entre la Educación Especial (EE) y la Educación Popular (EP) y de los diálogos emergentes, de las apuestas en común y las tensiones, tomar aportes que nutran y fortalezcan el proceso de formación de educadores especiales en la universidad de Antioquia, y más específico en aspectos como la formación política (FP) la identificación del perfil comunitario (PC) y las apuestas ético políticas de la licenciatura.

Este proceso se desarrolló a partir de las bases y fundamentos que la EP ha diseñado y delimitado el para el trabajo investigativo, respondiendo entonces a una investigación de carácter cualitativo, con una metodología basada en la dialéctica, es decir, en el diálogo y en el encuentro con el otro, que no se distancie de la teoría y que oriente sus acciones a la construcción de aportes y a la transformación de la realidad.

La población seleccionada para este proyecto tuvo como protagonistas al grupo con quienes compartimos la Educación Popular como tema principal para el trabajo de grado, quienes desarrollaron propuestas de educación alternativa (PEA) en dos territorios diferentes de la ciudad de Medellín; con acompañamiento, observación participante y encuentros que propiciaran el diálogo, se lograron esas reflexiones necesarias para responder a nuestros objetivos, y así mismo se llevó a cabo una propuesta formativa al interior de la universidad con educadores especiales en formación para abordar los temas principales de la presente investigación, los cuales son: Educación Popular, formación política, trabajo en comunidades y perfil comunitario; que permitiera la sensibilización y expansión de este encuentro y de estas reflexiones necesarias para continuar avanzando y fortaleciendo nuestra identidad profesional y nuestro campo de saber, la Educación Especial.

Palabras clave: Educación Especial, Educación Popular, Formación Política, Perfil Comunitario, comunidades, vacíos, fortalezas.



Abstract

This text responds to the development of a research proposal for undergraduate work, where the first horizon was to propitiate the encounter between Special Education (EE) and Popular Education (EP) and the emerging dialogues, of common bets and tensions, to take contributions that nourish and strengthen the process of training of special educators at the University of Antioquia, and more specifically in aspects such as political training (FP), the indication of the community profile (PC) and the political ethical bets of the degree.

This research process was developed from the bases and foundations that EP has designed and delimited for research work, responding then to a qualitative research, with a methodology based on dialectics, that is, on dialogue and encounter with the other, that does not distance itself from the theory and that orients its actions to the construction of contributions and the transformation of reality.

The population selected for this project had as protagonists the group with whom we shared Popular Education as the main theme for the degree work, who developed alternative education proposals (ASP) in two different territories of the city of Medellín; with accompaniment, participant observation and meetings that propitiated dialogue, these reflections necessary to respond to our objectives were achieved, and also carried out a training proposal within the university with special educators in training to address the themes axes of this research, which are: Popular Education, political formation, work in communities, community profile, among others, that would allow the sensitization and expansion of this encounter and of these necessary reflections to continue advancing and strengthening our professional identity and our field of knowledge, Special Education.

Keywords: Special Education, Popular Education, Political Formation, Community Profile, Communities, Gaps, Strengths

Introducción

“...este texto es un pretexto y una invitación para que escriban su propia historia y produzcan colectivamente la reflexión pedagógica sobre sus prácticas” (Torres Carrillo, Educación popular: trayectoria y actualidad, 2011)

El texto a continuación tiene por objetivo presentar y dar a conocer el trabajo recorrido por una de las tres líneas del proyecto de grado *Educación Popular: una alternativa educativa, para aportar a la vinculación entre escuela y comunidad en la construcción de paz.*

Dos de las líneas en este proyecto se concentraron en el diseño, construcción y aplicación de Propuestas de Educación Alternativa (PEA), desde las concepciones y metodologías de la Educación Popular (EP) en dos territorios diferentes de la ciudad de Medellín. El primero tuvo lugar con un grupo de mujeres en el barrio Pan de Azúcar, sector Altos de la Torre, donde su propuesta inicial era a partir del trabajo realizado, analizar cuáles son las propuestas que se pueden recoger del trabajo comunitario y que vayan dirigidas a la escuela.

Contrario del caso en un segundo territorio ubicado en el barrio El Tirol, donde el trabajo se desarrolló en la Institución Educativa “Lusitania Paz de Colombia”. La propuesta de educación alternativa con bases desde la Educación Popular, tenía por objetivo el trabajo con los estudiantes y a partir de este, analizar cuáles podrían ser los aportes y las construcciones que logran el vínculo con la comunidad.

En una tercera línea, que es la que se expondrá a continuación, en un primer momento tenía por objetivo analizar el desarrollo de estas PEA, con el protagonismo de educadoras especiales en formación que decidieron tomar la EP como una herramienta fundante y vital de su



quehacer pedagógico, sin embargo, en esta última línea titulada “*Diálogos y tensiones entre Educación Especial y Educación Popular*” no sólo se busca hallar esos puntos en común o esas distancias entre ambos campos de saber, sino que también problematiza la formación política de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial (EE) de la Universidad de Antioquia, y la incidencia o impacto de esta formación para la identificación y construcción de su perfil comunitario.

Es así como el recorrido por este trabajo de investigación, nos invita a pasar en un primer momento por las relaciones halladas entre la EE y la EP, que no parten sólo de un análisis teórico sino también de las reflexiones con las estudiantes que estuvieron dentro de este mismo trabajo y a su vez con el desarrollo de una propuesta formativa que se llevó a cabo con educadores especiales en formación, donde se abordaron los conceptos centrales de esta investigación tales como EP; formación política y trabajo comunitario. Todas estas reflexiones nos encaminan a un segundo momento, que es la identificación de los vacíos y las fortalezas en cuanto a la formación política y al perfil comunitario de los estudiantes de la licenciatura, y donde se acuñan las perspectivas de la EP frente a estas, que tomamos a modo de aporte.

En un tercer momento y a raíz de las reflexiones dadas, también se presentan algunos hallazgos derivados de esos diálogos y encuentros respecto a las apuestas ético-políticas que hemos coincidido durante este proceso, que inciden en gran manera sobre todo en el tema de formación política. Se intenta también presentar la problemática que surge frente a ésta y algunas de las apuestas que parecerían estar o que logran identificarse de manera implícita.

Luego del análisis y la exposición de los hallazgos, pasamos al momento que titulamos “*construcciones*” donde intentamos recopilar las ideas, propuestas y sugerencias emergidas de

nuestro proceso investigativo con cada uno de sus participantes, que hace de alguna manera frente a las problemáticas identificadas. Una primera construcción, se centra en la delimitación de los campos o trabajos donde el educador especial puede desarrollar llevar a cabo su perfil comunitario, de igual modo, las características habilidades o competencias que la formación en el programa les permite a los licenciados en EE, perfilarse y definir su rol en contextos comunitarios.

Y una segunda construcción, emerge del punto de las apuestas ético-políticas y la problemática analizada, para la cual se propone un decálogo de apuestas que creemos están, pero no de forma muy explícita y que deberían plasmarse, fortalecerse, darse a conocer y transversalizarse a lo largo de la propuesta formativa para licenciados en EE en la universidad de Antioquia.

Al final de este recorrido proponemos unas conclusiones generales por cada capítulo o momento encontrado, y finalmente unas recomendaciones, resultado de todo este trabajo, de este encuentro.

1. Justificación y planteamiento del problema

Cuando iniciamos la búsqueda del tema con el cual íbamos a iniciar nuestro proceso de investigación para obtener el título como licenciadas en Educación Especial, lo asumimos no sólo como un asunto formativo y académico sino también de vida. Venían a nosotras deseos y sensaciones de querer hacer *algo diferente* de que no mucho se hablara, algo quizá silenciado, escondido, u olvidado, pero realmente importante, para nosotras y para nuestro programa.

Valoramos y reconocemos el significado y el esfuerzo de las temáticas hasta ahora abordadas por los compañeros que han ido egresando del programa, sin embargo, desde nuestra perspectiva pareciera existir una constante en los temas y similitudes en los procesos de trabajos de grado. Esto fue lo que nos continuó motivando en esa búsqueda, tal vez no de algo nuevo, pero si algo necesario, que lograra conectar todo aquello que nos ha venido formado como educadoras especiales, pero a su vez recoger algunos asuntos de la misma formación que venían aquejándonos.

Agradecemos profundamente toda la sensibilidad y humanidad que esta licenciatura nos ha otorgado, destacamos el valor y la importancia de nuestro campo de saber, su enfoque o énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje con y para la diversidad, qué es lo que ha permitido un reconocimiento e impacto social de nuestro rol, de la necesidad de nuestro programa. En este camino hemos interiorizado y nos hemos aferrado a todo lo que este programa nos ha entregado entre algunas de esas cosas; sus apuestas por un mundo posible para todos y todas y más aún, de la posibilidad de ocupar un rol y un lugar en la sociedad sin mirar las diferencias como barreras.



Todos estos aspectos fueron los que nos movieron a revisar y pensarnos los vacíos o en los asuntos que nos han aquejado en este camino, entre algunos de ellos identificamos: la formación todavía instalada en un enfoque o una mirada desde y para el modelo rehabilitador, dejando a un lado u omitiendo muy sutilmente los supuestos e invitaciones del modelo social de la discapacidad y del enfoque de derechos, el desconocimiento de nuestro rol en otras áreas y campos, la falta o mínima presencia de diálogo con otras áreas del saber, y ese énfasis tal vez un poco implícito o inconsciente en formarnos como bien lo nombran Salazar Calle, et al., (2008) *especialistas de la discapacidad* desconociendo u omitiendo otros deberes, otras apuestas, otras posibilidades para los educadores especiales.

Fue entonces, en medio de quejas, reclamos, preguntas y búsquedas, cuando nos encontramos con la Educación Popular (EP), con esa apuesta y concepción de mundo que según Alfonso Torres (2011):

(...) La EP no es disciplinaria, sino una práctica social donde confluyen muchos conocimientos; por su campo amplio de su acción, identificado por su opción por los sectores populares, debe acudir a conceptos provenientes de otros ámbitos discursivos, a la vez que define y da contenido a lo que le es su ámbito específico (p. 82).

Esta cita nos permite establecer que al tener su opción por los sectores populares no puede excluirse a ningún grupo poblacional y por tanto estaríamos en la línea de la educación con y para la diversidad, lo que a su vez se conecta con la búsqueda de construcciones alternativas. En este sentido



Pedro Pontual plantea que la Educación Popular tiene el desafío de contribuir a la construcción de alternativas “que afirman el principio de inclusión social” sin caer en reduccionismos; para ello propone asumir la dialéctica exclusión / inclusión de manera multifacética, multidimensional y que considere la integralidad del ser humano (p. 85).

Por ello fue que consideramos preciso y pertinente ese diálogo entre estos dos campos de saber para ayudarnos en la búsqueda de las soluciones que veníamos planteándonos. Iniciamos entonces con esos diálogos, adentrándonos en la historicidad de la Educación Popular, en sus orígenes, sus recorridos, sus apuestas, contextos, concepciones de mundo, de educación, de maestro, de inclusión, de vida digna, y también de sus metodologías, de sus formas de trabajo, y de lo hasta logrado y proyectado.

Una vez decididas por esos diálogos o encuentros con la EP como eje central de nuestro proceso de investigación; en un primer momento comenzamos con la construcción de una Propuesta de Educación Alternativa (PEA), en donde su principal enfoque era buscar la necesaria articulación entre escuela y comunidad, a partir de los postulados y propuestas de la Educación Popular. Empezamos a preguntarnos y a pensarnos en apuestas como las que propone Paulo Freire (2004) de considerar que “enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su construcción” (p. 22). Pensarnos una educación *diferente* con otros modos, donde prime el sujeto y sus sensibilidades, donde lo mancomunado sea el principal horizonte, la construcción colectiva como bien lo propone David Brollier (2014) a pensarnos desde los comunes, a iniciar a hacerle frente y a resistir a todo aquello que nos han arrebatado desde el modelo de consumo, competencia y superación individual, para *Retornar a la comunidad* como



dice Alfonso Torres y volver a pensarnos en esos *problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (Torres, 2013) de construir un mundo, un país, un espacio, una escuela, de y para todos, para volver y apostar por ese tejido social, y retomarnos en esas apuestas como las de Giroux, en su *pedagogía y política de la esperanza* (2003), en una nueva escuela que forme para la democracia, la vida digna, la emancipación.

Para la ejecución del PEA, se acuerda llevar la propuesta a 2 contextos diferentes de la ciudad de Medellín. El primero fue un grupo de mujeres mayores de 30 años, habitantes del barrio Pan de Azúcar, sector Altos de la Torre, ubicado en la comuna 8, en la zona centro-oriental de la ciudad.

Y el segundo fue la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia, sede el Tirol, ubicada en la comuna 60 del occidente de la ciudad. Esta sede de la institución tiene por característica la atención a niños, niñas y jóvenes desde modelos educativos flexibles.

En medio de ese emocionante camino, procesando aún la cantidad de nuevos retos y aprendizaje que la EP nos entregaba, nos detuvimos a preguntarnos por nuestro rol como educadoras especiales en un proceso basado en la Educación Popular, pues era imposible ya cerrando nuestro ciclo formativo, pretendiendo buscar un énfasis que posiblemente nos proyectará en el campo laboral, ir a un trabajo de grado a ocupar un rol diferente al de nuestra formación. Y emergieron interrogantes tales como ¿Qué hace una educadora especial en una casa de mujeres? ¿o en un proyecto comunitario? ¿O en una Junta de Acción Comunal? ¿Cuál es nuestro rol allí? ¿Cómo poder describir y ocupar un lugar en este tipo de espacios, sin dejar de ser educadoras especiales?



Empezamos de nuevo a dar vueltas en nuestro problema de investigación, y nos encontramos con que, si bien en uno de los perfiles que el programa de la licenciatura en su versión 002 del 2010 describe o hace referencia al trabajo comunitario, denominado *Gestión social y cultural*, los licenciados en formación tienen pocos conocimientos o acercamientos sobre este asunto.

Paralelo al trabajo ya descrito que se venía adelantando en los territorios de Altos de la Torre y el Tirol, iniciamos entonces una especie de pilotaje, con una encuesta en donde indagamos con los compañeros de la licenciatura por los saberes del perfil o el trabajo comunitario de los educadores especiales, y en un 70% de los datos obtenidos, nos daban cuenta de una distancia con el campo o perfil comunitario, por razones tales como:

- Desconocimiento o falta de delimitación de nuestro rol en dicho campo.
- Falta de herramientas en los cursos.
- Falta de prácticas en este campo específico.
- Y además una apatía producida por el desconocimiento o malentendido concepto, comunitario.

Continuamos ahondando, intentado buscar una razón más de fondo o con más fuerza del por qué dicha brecha para la identificación y construcción del perfil para el trabajo comunitario del educador especial, y terminamos en la hipótesis de posibles vacíos y debilidades en la formación política de los estudiantes del programa, que tal vez genera distancia por la poca estimulación de su pensamiento crítico, social y de su conciencia colectiva, que les obstaculiza la motivación para la inclinación sobre este perfil y campo específico.



Fue entonces cuando decidimos re-direccionar nuestra propuesta de investigación y permitir ver con más claridad este asunto que veníamos revisando por los lados o de forma paralela al proceso en los barrios, para centrarnos en ese desconocimiento, en esa falta con respecto al perfil comunitario que creemos se debe a desventajas en la formación política.

Y finalmente atravesadas por la propia experiencia, por lo que venía sucediendo en nuestras mentes, en nuestra construcción de identidad como maestras y como educadoras especiales, después de estrechar la mano con la EP empezamos a considerarla como un posibilitador, como quien tiene grandes aportes para proponer y empezar a reducir estos problemas descritos. Además, uniéndonos a las apuestas del maestro y docente universitario Alfonso Torres, que insta en varias ocasiones en su libro *Educación Popular. Trayectorias y actualidad*. (Torres, 2011) sobre esa necesidad de formar en EP a los maestros de este siglo, pues reconoce y asegura, gracias a su experiencia en varios contextos en América Latina y en especial del territorio colombiano, la urgente necesidad de formar maestros sensibles, comprometidos con la lucha, el cambio, el impacto y la transformación de sus entornos, el trabajo colectivo; en donde su metodología principal sea el constante e interminable diálogo, un diálogo constructor y esperanzador.

Es por eso que emprendemos el camino hacia esos diálogos entre Educación Especial y Educación Popular, con el ánimo de hallar un sinfín de relaciones y posibilidades que nutran, aporten y fortalezcan la formación de licenciados en educación especial; iniciamos un camino que pretende identificar esos vacíos, esos obstáculos en nuestras formaciones y sobre todo en nuestra formación política, y de la mano de la EP comenzar a construir propuestas, horizontes de solución. Caminamos confiadas de poder contribuir a la claridad y fortalecimiento de las apuestas

ético-políticas y pedagógicas de nuestra licenciatura, de la delimitación de un perfil comunitario y del mejoramiento y apuestas claras de la formación política, que tenga como compromiso desmitificar algunos conceptos como *política – comunidad -popular*, sacarlos de esos lugares reducidos y vulnerados, excluidos y empobrecidos, y comenzar a verlos desde las ópticas de la EP, donde cobre fuerza y sentido en cada espacio, desde cada rol, para así poder aportar nuestro granito de corresponsabilidad con una universidad, una facultad y un programa académico que se han trazado la meta de formar profesionales y maestros al servicio de nuestra sociedad.

Finalmente y resaltando una vez más la importancia y validez de nuestro campo de saber (Educación Especial) en una época que se piensa la inclusión, las posibilidades de un mundo, una escuela de y para todos y todas, también como una fuente válida y necesaria para otros campos y áreas del saber, pues así como nos hemos aferrado a la idea de que es la EP quien puede acompañarnos e iluminar el camino en la búsqueda a la solución de algunos aspectos de nuestros programa y proceso de formación, así mismo creemos que la Educación Especial tiene mucho por decir, tiene mucho por hablar y no así misma. Es por eso que en estos diálogos también estamos atentas a lo que específicamente la Educación Especial tenga por decirle, aportarle y nutrir a la Educación Popular. Nos hemos trazado un camino dialógico, que se propone relaciones y búsquedas bidireccionales, trabajo conjunto, un compartir.



2. Pregunta problematizadora

¿Cuáles son los aportes derivados del diálogo entre Educación Especial y Educación Popular, para la formación política y la identificación del perfil comunitario de los educadores especiales en formación, de la Universidad de Antioquia?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Aportar a la formación política y fortalecimiento del perfil comunitario de educadores especiales en formación, de la Universidad de Antioquia, a partir de los diálogos entre Educación Especial y Educación Popular.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar relaciones entre la Educación Popular y la Educación Especial.
- Caracterizar el rol del educador especial en trabajos comunitarios a partir de una propuesta de Educación Alternativa (PEA) basada en la Educación Popular.
- Delimitar el campo de acción y el perfil de formación de educadoras especiales en contextos comunitarios.
- Reconocer las apuestas ético-políticas de la Licenciatura en Educación Especial, de la Universidad de Antioquia en el proceso de pedagogías para la paz.



4. Antecedentes

Para nuestro proceso de investigación, nos valimos y tuvimos como punto de partida, diferentes autores e insumos de algunas investigaciones que abordaran temática o problemáticas similares a la nuestra, que nos sirvieran para tener un panorama de la trayectoria y situación actual de cada aspecto, y así mismo permitir centrarnos y delimitar nuestra propuesta. Algunos de ellos fueron:

4.1. Nacionales

1. **Nombre del trabajo:** *Formación inicial de maestros en educación especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia.* Trabajo de grado, para optar a título de licenciadas en Educación Especial.

Autor (es): Kelly Tatiana arboleda Laverde, Elsy Johana Aristizábal Mejía, Mónica María Metaute Muñoz.

Fecha: 2017.

Objetivos de la investigación: Analizar los procesos de formación inicial de maestros en educación especial en América Latina, especialmente en la universidad de Colima (México) y universidad de Antioquia (Colombia), desde sus modelos de formación y procesos de construcción o reconstrucción identitaria profesional, contribuyendo al mejoramiento de la formación de maestros, programas y prácticas en nuestro país.



Síntesis de la situación problemática planteada: La educación especial ha pasado por unos momentos históricos que han provocado diferentes cambios en sus prácticas y discursos. El camino hacia una educación inclusiva, con sus reformas educativas, han puesto en sospecha la existencia y pertinencia de la educación especial, al desconocerla como un campo disciplinar, epistemológico y profesional. Como consecuencia, se plantea que la educación especial se encuentra en un estado de crisis, razón por la cual es pertinente resignificar los procesos de profesionalización de los educadores y educadoras especiales. El presente estudio posibilitó la realización de un análisis enfocado en los procesos de formación inicial de maestros en educación especial en América Latina, específicamente en la Universidad de Colima (México) y Universidad de Antioquia (Colombia), con el fin de comprender aquellos modelos de formación que orientan los programas de educación especial, las conceptualizaciones que se tienen en la actualidad sobre ésta e identificar los factores que inciden en la edificación o erosión de la identidad profesional, para así contribuir al mejoramiento de los procesos de formación de maestros en educación especial en ambos contextos. El estudio es de tipo cualitativo, bajo un paradigma constructivista y un diseño de método etnográfico de la educación, se orientó por un horizonte conceptual enmarcado en formas de existencia de la educación especial, modelos de formación e identidad profesional docente especial (p. 5).

Metodología utilizada para el desarrollo del trabajo: Este trabajo de investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, ubicado en un paradigma constructivista, haciendo uso de un método etnográfico.

Resultados y conclusiones más importantes: Las investigadoras de este proceso, entre una amplitud de conclusiones a las que llegaron por cada ítem de su estudio, entre ellas resaltamos:

La formación brindada por ambos programas, desde la perspectiva de estudiantes y maestros, es integral y generalista, en tanto comprende aspectos y dimensiones educativas, sociales y políticas, además se abordan desde contenidos pedagógicos, didácticos y disciplinares específicos que se articulan con saberes de otras disciplinas como la psicología, psicopedagogía, neurología, antropología, entre otros. Ello es lo que ha permitido a los maestros de Educación Especial asumir también una mirada integral del sujeto (p. 136).

Los modelos de formación que orientan los programas oscilan entre socio crítico y el basado en competencias, es imprescindible para su comprensión y entendimiento un abordaje desde los documentos maestros que den cuenta de su definición y rasgos fundamentales para sentar las bases, tener un conocimiento más amplio, claro y profundo sobre los mismos, por parte de la comunidad académica (p. 137).

La formación de maestros investigadores está contemplada al interior de los planes de estudios y, transversalmente, en las prácticas pedagógicas. Se concluye que los procesos de investigación planteen preguntas problematizadoras en torno a todo lo que confluye en la educación especial, es decir, no solo centrarse en los grupos poblacionales, sino en los fenómenos y problemáticas socio-pedagógicas alrededor de la educación especial. En este sentido, se evidencia que tanto en

México como en Colombia se encuentran grandes vacíos con respecto a la investigación, además bajos niveles de motivación e interés por parte de los estudiantes e incluso de maestros por pertenecer y desarrollar grupos de investigación alrededor de la educación especial (p. 138).

2. Nombre del trabajo: *Participación política juvenil en la Comuna 16 de Medellín: Perspectivas de acción de una experiencia de Educación Popular con el Colectivo Juvenil Changó y la Red Juvenil de Belén.* Trabajo de grado para optar al título de licenciados en ciencias sociales.

Autor (es): Daniel González Quiroz, Felipe Pérez Cadavid

Fecha: 2018.

Objetivos de la investigación: Comprender cómo los procesos de formación y acción desde la Educación Popular, fortalecen las formas de participación política del Colectivo Juvenil Changó y la Red Juvenil de Belén de la Comuna 16 de Medellín.

Síntesis de la situación problemática planteada: el presente escrito responde a una propuesta investigativa de Trabajo de Grado que parte de la corriente de pensamiento de la Educación Popular (EP). De allí que se reconozca a la política como esencia de todo acto educativo, que se señale la necesidad de trascender la Escuela como lugar exclusivo para formar (se) y se pretenda fortalecer el accionar de las organizaciones sociales que inciden en los territorios, que para este caso



son: el Colectivo Juvenil Changó (CJC) y la Red Juvenil de Belén (RJB) de la Comuna 16 del Municipio de Medellín. En Belén se percibe una escasa y debilitada participación política juvenil, pero se rescatan las iniciativas del CJC, el recorrido histórico de la RJB y el potencial cultural, artístico de sus miembros, quienes presentan formas de participación política cuyo análisis son el objeto de estudio de esta investigación, con el propósito de fortalecerlas en su accionar y formación política (p. 5).

Metodología utilizada para el desarrollo del trabajo: Este trabajo se desarrolló a partir de una metodología Investigación Acción Participativa (IAP), en consecuencia, con sus principios de la educación popular y sus apuestas ético-políticas, su carácter dialéctico y sus finalidades de comprensión de la realidad social para transformarla.

Resultados y conclusiones más importantes: Los autores afirman: Las principales conclusiones son a formación y la acción política sostienen una relación dialéctica que las hace indispensables para la participación política juvenil, ésta exige procesos de formación que desarrollen la capacidad de juicio para una acción política crítica y consciente.

Las formas de participación política desarrolladas por el CJC y la RJB se identifican en modalidades tanto tradicionales como alternativas, tienden hacia formas de participación informales con prácticas no convencionales desde perspectivas culturales y artísticas. Se recorrieron momentos variados de participación, errores y logros en la articulación juvenil de la Comuna 16; por

tanto, la lectura valorativa defiende la tesis de que esas formas de participación y sus procesos organizativos, constituyeron una experiencia significativa de Educación Popular (p. 5).

3. **Nombre del trabajo:** *Los educadores populares y la población con discapacidad: construcción de relaciones.* Trabajo de grado para optar al título de licenciados en educación popular.

Autor (es): Francisco Javier Medina Pérez, Sandra Liliana Sepúlveda Carvajal

Fecha: 2015.

Objetivos de la investigación: Estudiar documentos que aporten a la reflexión sobre el papel del educador popular frente a la población en situación de discapacidad. Proponer elementos de análisis para plantear las relaciones que existan o puedan darse entre la Educación Popular y la discapacidad.

Síntesis de la situación problemática planteada: Sin desconocer las múltiples producciones académicas que se refieren a temas como el de la discapacidad o el de la Educación Popular; es importante señalar que en las mismas puede observarse una aún incipiente interrogación por las relaciones posibles o existentes entre ambas temáticas. Así, en procura de elementos para una reflexión sobre el papel del educador popular frente a la población en situación de discapacidad, en este trabajo, se realiza un estudio de tipo documental que busca: 1) identificar los modelos de discapacidad que, desde distintos abordajes, han estado presentes al momento de considerar a dicho grupo poblacional; 2) realizar un breve recorrido



histórico por los distintos campos de la Educación Popular; 3) para finalmente aportar algunos insumos con los cuales pensar las relaciones actualmente existentes, o las que puedan llegar a darse, entre la Educación Popular y la discapacidad. (pág. 7)

Metodología utilizada para el desarrollo del trabajo: Investigación cualitativa con enfoque Acción participativa. metodológicamente adoptamos diferentes herramientas que nos permitieron buscar información, organizarla, asociarla a nuestra experiencia y analizarla para entender los distintos conceptos en circulación (p. 8).

Resultados y conclusiones más importantes: Para identificar los desafíos frente a la intervención desde la Educación Popular, se requiere adelantar procesos de investigación y de acompañamiento que plantean los retos y posibilidades de la participación y la vivencia de la ciudadanía desde las diferentes condiciones de discapacidad, respondiendo a preguntas sobre: ¿Cómo se habita la ciudad?, ¿Cómo se construyen imaginarios colectivos sobre la ciudad y la discapacidad? (p. 66).

Los procesos de formación con educadores populares requieren incluir dentro de sus propuestas curriculares asignaturas que aborden la diversidad funcional (discapacidades), y las maneras de plantear intervenciones desde un enfoque, social, inclusivo, que responda a las características y necesidades de estos grupos poblacionales (p. 67).



Cuando la Educación Popular reconoce y da un lugar a la discapacidad, identificando a las personas con discapacidad como actores que pueden aportar y decidir sobre su propio destino, que tienen voz y requieren acompañamiento para potenciarla, le aporta a la lectura de la diferencia en la sociedad. El educador popular debe colocar sobre el tapete la discusión frente a lo que realmente son las capacidades diversas como oportunidad para la sociedad, esto permitirá que incluya el discurso y las necesidades de la población con discapacidad en otros espacios, realizando sensibilización y promoviendo la inclusión desde un lugar de derechos (p. 69).

4. **Nombre del trabajo:** *La evaluación del impacto social del Programa Licenciatura en Educación Especial en la subregión Suroeste, a través del desempeño ocupacional de sus egresados y egresadas.* Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en educación especial.

Autor (es): Mariana Peña Gómez. Carolina Restrepo Jaramillo, Leidy Johana Vélez

Fecha: 2017.

Objetivos de la investigación: evaluar el impacto social del Programa Licenciatura en Educación Especial en la Subregión de Suroeste, a través del desempeño ocupacional de sus egresados y egresadas (período 2014-2016), en los contextos de la educación formal y de la formación para el trabajo y el desarrollo humano.



Síntesis de la situación problemática planteada: analizar el impacto social del mismo en la Subregión del Suroeste Antioqueño, Dentro de los retos que actualmente tienen las Instituciones de Educación Superior está el de contribuir a dar respuestas a las necesidades de tipo educativo, económico, social y cultural, en los diferentes contextos donde se evidencia el cumplimiento de sus ejes misionales: Docencia, Extensión e Investigación; una de ellas es la formación de profesionales para las Subregiones del Departamento, la cual en la Universidad de Antioquia, se viene llevando a cabo hace más de 20 años, a través de la Dirección de Regionalización. Lo anterior le implica a la Universidad plantear acciones que permitan dar cuenta del

seguimiento y evaluación de los resultados de la formación de sus egresados y egresadas, fundamentalmente los de las Sedes donde se ha implementado un Programa académico (pp. 8-9).

Metodología utilizada para el desarrollo del trabajo: la presente investigación se desarrolló en tres grandes fases, así: fundamentación, donde se determinaron los referentes conceptuales, el diseño metodológico y se organizó la propuesta como tal; en la segunda, se desarrolló el trabajo de campo y se inició la sistematización; y la tercera y última fase consistió en la categorización, análisis e interpretación de resultados, así como la devolución a la comunidad. A continuación, se presenta el referente metodológico especificado en concordancia con cada una de las fases abordadas. El proyecto se enmarca en un diseño



cualitativo, en la modalidad de investigación evaluativa, tipo evaluación de impacto de programas sociales (p. 47).

Resultados y conclusiones más importantes: las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los egresados y egresadas, son resaltadas como una fortaleza por las diferentes audiencias, en la medida que permiten evidenciar en ellos la creatividad y el reconocimiento de la población, para buscar alternativas que favorezcan los procesos educativos de las personas que acompañan (p. 111).

La pertinencia del Programa en la Subregión y la necesidad de Educadores Especiales en la misma, es un aspecto valorado por la totalidad de las audiencias entrevistadas una vez tienen un acercamiento con la labor del Educador Especial e identifican su rol y algunas de sus funciones. Lo cual hace que se ratifique la importancia y necesidad de la misma para los diferentes campos de desempeño en los municipios del Suroeste (p. 112).

El desempeño laboral y profesional de los egresados y egresadas ha favorecido el reconocimiento como Educadores Especiales dentro y fuera de la región Suroeste (p. 114).

5. Nombre del trabajo: *El maestro como sujeto político y sus implicaciones en el campo educativo y social.* Para el título de Licenciado en Pedagogía Infantil.

Autor (es): Jenny Paola Álvarez Camacho, María Elvira Castro Cuéllar, Gloria Stefani Cuesta Quintero Lina María Virviescas Molina.

Fecha: 2013.

Objetivos de la investigación: caracterizar al maestro desde un referente teórico y práctico (Hogar Infantil Mariposas) que permita reconocerlo como sujeto político y descubrir las implicaciones que esto tiene en el campo educativo y social.

Síntesis de la situación problemática planteada: históricamente, el maestro en Colombia ha sido visualizado desde diferentes perspectivas que llevan a identificar su labor de acuerdo a las necesidades y exigencias sociales y culturales. Así, han sido calificados como divinos apóstoles, artesanos, sindicalistas asalariados, repetidores, instructores y transmisores de conocimiento, técnicos administradores de currículo, profesionales dotados de herramientas para enseñar e intelectuales subordinados. Estas connotaciones se han desarrollado lejos de lo que el maestro es y hace, pues están enmarcadas dentro de lo que han dicho que debe ser, desdibujando y desvalorizando su ser, quehacer, su actuar en el campo educativo y social, en definitiva, su subjetividad política. Si se tienen en cuenta las nominaciones anteriores se pone en evidencia que: En parte, el problema se origina por la desnaturalización del trabajo político del docente y de los programas de educación para los mismos. Esto ha privado, a quienes reciben formación para ser profesores, de un marco teórico necesario para comprender, evaluar y afirmar los significados que sus educandos construyen acerca de sí mismos y de la sociedad, quitándole valor y generando como consecuencia la imposibilidad de garantizarles los medios para el autodesarrollo, la potenciación y la



transformación social. Así, en ausencia del reconocimiento del rol político del maestro, lo político pasa inexplicablemente a lo privado y el sujeto, pensado en su mínima expresión, no tiene la posibilidad de reconocerse como actor, autor y constructor de un nuevo orden social, político y educativo, sino como agente portador y consumidor de lo ya existente (p. 33).

Metodología utilizada para el desarrollo del trabajo: para el desarrollo de esta investigación se trabajó bajo los criterios de la investigación cualitativa, desde un enfoque socio-crítico, abordando una relación entre teoría y práctica. Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo, de corte interpretativo, puesto que ésta se interesa en las formas en las que el mundo social, junto con las diversas subjetividades que en él se construyen (p. 87).

Resultados y conclusiones más importantes: se reconoce la política como una práctica subjetiva compleja, alejada de la política legislativa, encaminada a los derechos y deberes de los sujetos; se habla de una política más personal y constituyente, bajo una lógica creadora y constructiva que permite actuar en diferentes instancias y no solo dentro de los límites propuestos por la acción política del Estado. Así, la política no está ligada a actos políticos relacionados con el Estado, sino a procesos más subjetivos, que constituyen a los sujetos y sus subjetividades (p. 131).

Se concibe al maestro como sujeto político, como un sujeto auto-reflexivo, un sujeto capaz de reconocerse a sí mismo, dándole valor a su subjetividad, y que tiene un saber pedagógico que lo define. Además, es un sujeto que reconoce al otro



como sujeto protagonista de sus propias experiencias formativas, generando encuentros intersubjetivos; un sujeto crítico, reflexivo, capaz de actuar en instancias de decisión política y de generar proyectos político-pedagógicos que permitan la transformación de la realidad.

6. **Nombre del trabajo:** *La formación en política, ciudadanía y educación popular en los estudiantes de básica media (ciclo V) del Colegio Nydia Quintero de Turbay*

Autor (es): Andrés Mauricio Páez Ochoa.

Fecha: 2015.

Objetivos de la investigación: estudiar las relaciones de poder en la I.E.D. Nydia Quintero de Turbay para promover un conocimiento crítico y sistemático de la política, las nuevas ciudadanías, los derechos y la creación de vínculos entre la escuela tradicional y la cultura popular, hallando la práctica de una permanente formación política a través de la educación popular.

Síntesis de la situación problemática planteada: el tema de esta investigación y su consecuente problema, surge de la necesidad de sumergir a los componentes sociales, particularmente a los estudiantes de la escuela, en el conocimiento, el aprendizaje y la praxis del concepto de la política en toda su extensión real. En ese sentido, se hace vital, en un país como el nuestro, en donde abundan posiciones equívocas o distorsionadas sobre la temática, llevar a cabo una educación amplia y sensata sobre esta materia. Así, se hace evidente que esta labor deba iniciarse en los ámbitos pedagógicos y escolares. De esta forma, se intuye que la formación política es un requerimiento de todos los integrantes de la comunidad educativa

dentro y fuera de la escuela, pues no existiría impacto, ni transformación ni movilización, si cualquiera de sus componentes niega el ejercicio de lo político en los ámbitos públicos y privados de la vida. La política trasiega todas las dimensiones humanas. Por tal motivo en ésta, se reconoce el poder en cada sujeto y la premura por comprender los derechos que han sido negados desde diversas tribunas, entre éstas la de la escuela.

Metodología utilizada para el desarrollo del trabajo: con base en el enfoque activo-participativo, la metodología cualitativa y una investigación exploratoria-descriptiva (p. 7).

Resultados y conclusiones más importantes: el poder alternativo que se defiende en esta investigación concuerda con la autonomía y la autoridad sobre nosotros mismos, el conocerse a sí mismo como mecanismo de la conciencia de todo lo demás, el establecimiento esencial del sujeto moderno. Así, al comprender que todos somos sujetos de derechos y que desde cualquier lugar, clase social o raza es perentoria la búsqueda general de la transformación, es más factible que el poder sea una forma de dominio, pero también de solidaridad. El escenario por excelencia donde ha de llevarse a cabo esa comprensión es la escuela como uno de los cimientos de la educación. Por tales motivos, entender que la familia, la calle y el territorio son causales para el desarrollo humano de los estudiantes legitimó que el conocimiento, la formación política y a socialización escolar se ampliarán fuera de sus muros, que transformarán realidades.



5. Referentes conceptuales

5.1. Educación popular

Si bien este concepto es el punto de partida de nuestra investigación, también se convierte en el eje fundante de este proceso, por lo cual consideramos necesario abordar los gruesos y generalidades principales. Para ello nos resulta necesario iniciar por una definición de los dos términos de forma separada, pero desde las consideraciones de la EP misma, es decir, exponer cómo la educación popular concibe la educación y a que denomina popular. Posterior a esto se propone un breve esbozo de su historicidad, de sus elementos determinantes para la consolidación de sus concepciones y principios, para finalizar con la construcción hasta ahora trabajada y presentada sobre su definición y sus propuestas metodológicas.

La Educación Popular recoge o considera la educación desde de los postulados entregados por (Freire, Torres, & Novoa, 1978) resumidos básicamente en aquella práctica social que no se limita a la institucionalidad o escolarización, que encuentra otros escenarios para el ejercicio de la formación, cuyo objetivo principal es la creación de conciencia para la emancipación de todos los sujetos. Es una práctica que busca la libertad de los oprimidos y que no solo se limita a propuestas didácticas, sino que propone una íntima relación con lo político. Así como lo anuncia González y Pérez, (2018):

Es una práctica para la libertad, la educación es pensada como la posibilidad de generar en sentido macro y en su construcción social y cultural, escenarios de producción alternativa, escenarios de construcción de otras formas de ser y estar en el mundo, y la insistencia de pensar y construir otros mundos posibles. Así,



dejar de pensar la educación en forma bancaria o instrumental, para ser pensada como una educación en pro de la libertad; por ello, la educación popular tuvo siempre claro que la educación no es únicamente la ofrecida en colegios, escuelas y universidades, sino que existen escenarios alternos al escolarizado, aunque para la educación popular la escuela no está excluida de su praxis, encuentra posibilidades de trabajo en diferentes órdenes sociales y políticos como comunidades de base, movimientos sociales, comunidades raizales, grupos étnicos (p. 53).

Respecto al concepto de Popular debemos remontarnos un poco al recorrido histórico o a la trayectoria que permitió acuñar este concepto, en la hoy llamada EP.

Torres Carillo en su última obra *Movimientos sociales y Educación Popular en América Latina* (2018), nos narra que a finales de los 50 y principios de los 60 Freire comienza su obra, sistematizando las reflexiones emergidas por el trabajo adelantado con obreros. En esos primeros trabajos Paulo Freire acude a expresiones como *educación problematizadora*, *educación liberadora* y *acción cultural* para denominar su proceso. En ellos poco o nada hacía referencias a las problemáticas de las clases sociales. A finales de los 60, las luchas de corte político, social y cultural, comienzan a tomar posturas y formas más radicalizadas en el mundo y en América Latina.

(...) creciente influencia del marxismo, tanto en las interpretaciones de la realidad latinoamericana como de las comprensiones políticas de muchos militantes, activistas sociales y educadores comprometidos, cuando los propósitos educativos



y culturales de liberación y transformación adquirieron una connotación más política y una orientación clasista revolucionaria (Torres, 2018, p. 19).

Fue hasta la década de los 70, cuando Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido* por primera vez refiere al carácter político del acto educativo otorgándole el rol en la concientización para que los oprimidos pudieran luchar y liberarse de sus opresores. De ahí en adelante Freire continúa haciendo especial énfasis en el carácter clasista de la opresión y por lo tanto es esa urgente necesidad de transformación; y fue en esa insistencia, en ese fortalecimiento de la lectura clasista, de las presiones de los nuevos objetivos de la conciencia y transformación social que otorgó a toda su obra, la que abrió paso a la categoría *popular* para enmarcar o delimitar sus apuestas educativas y políticas.

Lo popular no solo se refería a las clases o sectores populares de la población, destinatarios preferenciales de la acción educativa, sino principalmente al sentido de la opción política: contribuir a que se constituyeran en el sujeto político de la necesaria transformación de la sociedad (Torres, 2018, p. 21).

Por su parte González y Pérez (2018), también nos comparten su delimitación del concepto popular según la concepción y apuestas de la EP:

Se puede diferenciar del concepto de pueblo y no se refiere únicamente a la población pobre ni a la clase obrera, pues tiene una connotación más amplia refiriéndose a grupos sociales organizados y que cooperan para la transformación de una realidad social injusta y opresora. Otra diferenciación que tiene la Educación Popular con el concepto de popular se diferencia del de Populismo,

pues el movimiento social que pretende la Educación Popular no tiene la intención de pasar de oprimido a opresor, sino que lo popular para la educación popular pretende ser siempre un movimiento que se actualice históricamente preguntándose por el tipo de subjetividad y sociabilidad que presenta el momento histórico determinado por algún tipo de injusticia a la cual puede y debe sublevarse el pueblo, por ello la pretensión emancipadora de la educación popular, que no es reemplazar un sistema opresivo por otro, ni transformar a un oprimido en un opresor, buscar la transformación liberadora no solo del oprimido sino también del opresor (p. 54).

Teniendo en cuenta algunos datos de los apartados anteriores, continuamos la trayectoria o historia de la EP de manera global, que nos permita una idea de lo recorrido hasta ahora por ella. En el texto *Educación Popular. Trayectoria y actualidad* Alfonso Torres (2011), se remonta a la época de la colonia, enunciando trabajos como los de Simón Rodríguez y José Martí, que si bien sus obras no acuñaban aún al termino EP, sus apuestas, concepciones y fundamentos aluden claramente a la educación popular. Aquí Torres (2011) afirma y describe el proceso que argumenta que fue desde los años 60 en el contexto latinoamericano donde se oficializa la EP por así decirlo.

En la Educación Popular, Paulo Freire, es la contribución más significativa que América Latina ha hecho al mundo de la educación; podemos afirmar, y no quisiera descalificar a nadie, que es el único aporte real, revelador y original que ha aportado a la educación (p. 17).

Continúa narrando Torres (2018), acerca de los orígenes y experiencia histórica de la EP:

Como ya se mencionó, la educación popular emancipadora tiene sus antecedentes más inmediatos en Brasil, de comienzos de la década de los 60, en la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire, experiencia surgida en el contexto del Movimiento de Cultura Popular impulsado por colectivos de intelectuales y universitarios en el nordeste brasileño, quienes buscaban la formación política de los campesinos y habitantes de las favelas, a través de la acción cultural (p. 25).

Así como lo señala Torres (2018), Freire continúa su trabajo bajo una propuesta de alfabetización a obreros en donde apostaba por la posibilidad de que mientras las personas iban adquiriendo cultura escrita, iban también a tener la posibilidad de comprender críticamente su realidad y reconocerse como sujetos y principales actores del cambio. Este trabajo se ve interrumpido por el golpe militar en Brasil en el año 1964, periodo durante el cual Freire trabaja y da fuerza a sus planteamientos de una Pedagogía liberadora, en donde cuestionaba la educación de las escuelas por la reproducción de las relaciones de opresión. Afirmó también, sus postulados acerca de los objetivos de la educación donde argumentaba que esta debía ser más humana y propender las acciones conjuntas para la transformación de las condiciones resultantes de las relaciones opresoras.

Para la década de los 70 según lo relatado por (Torres, 2018) las ideas de Freire comienzan a extenderse por toda América Latina en grupos de diversas características, como educadores, militantes políticos, cristianos, entre otros, que identificaban en estos postulados coherencia. Como evidencia de lo anterior nos dice:

La educación popular se convierte en un movimiento educativo, cuando la pedagogía liberadora se radicaliza y se define como –popular- en la práctica de



cientos de maestros, animadores culturales y militante sociales, organizaciones civiles y redes a lo largo y ancho de América Latina (p. 24).

Entre las décadas de los 80 y los 90 se producen una variedad de revuelos a nivel internacional que sacuden lo hasta ahora construido y propuesto por la Educación Popular, permitiendo una reflexión y una redefinición de sus bases, ideologías y horizontes.

La década del 90, representa un periodo de cuestionamientos y transformaciones dentro del movimiento de la educación popular, asociados a la crisis del socialismo soviético, a la transición democrática en algunos países del continente, a la caída del régimen sandinista. A los procesos de paz en Centroamérica y al recrudecimiento de la represión en países como Colombia y Perú. El nuevo discurso que se impuso fue la celebración de la democracia liberal, que se presentaba como superación de la confrontación entre capitalismo y socialismo. Luego de décadas de luchas contra las dictaduras y la aspiración de reconstruir las frágiles democracias, algunas organizaciones civiles y de educadores populares acogieron con entusiasmo el nuevo horizonte, reorientando sus prácticas hacia la formación ciudadana (p. 25).

Los sucesos anteriores abrieron paso a un nuevo panorama o a una “fundamentación de la educación popular”, en la cual se rescatan y se les comienza a dar importancia a los aspectos del carácter pedagógico, se comienzan a gestar y a consolidar en el territorio latinoamericano organizaciones, concejos, grupos, redes y eventos para nutrir y visibilizar esta nueva fundación, en donde se abordan temas como la democracia, la ciudadanía. Las subjetividades, el dialogo intercultural y las didácticas (Torres, 2018). Así mismo se producen cambios en el aspecto



económico o de financiación, pues los recursos provenientes de agencias europeas comienzan a quedarse en otras latitudes del mundo, pasando este aspecto a los gobiernos de turno que logran encontrar relación con sus programas de democracia local, participación, políticas públicas, etc.

Ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones, anhelos y esperanzas que expresan, que la Educación Popular ha vuelto a ser un sentido, un sentir y motivo para muchas personas y colectivos que ven en ella un referente político y pedagógico para orientar sus prácticas (p. 26).

(...) la EP se reactiva en el momento actual, mediante la apropiación y recreación por parte de diversos programas proyectos y prácticas educativas gestadas por algunos movimientos sociales de la región, como la Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo (...) bachilleratos populares surgidos en Buenos Aires y hoy presentes en otros lugares de Argentina, en las Universidades indígenas, de Ecuador, México y Colombia y en las escuelas de formación de organizaciones populares y redes de colectivos de base en las principales ciudades de Colombia (Torres, 2018 p. 27).

Finalmente, compartiremos algunas definiciones extraídas de nuestra revisión documental para finalizar con nuestra propia conceptualización de EP, entregada o construida por la experiencia en este proceso de investigación.

Partimos entonces de la idea de Joao Bosco (1984) citado en Torres (2011), cuando afirma que no hay un significado universal de la EP; su significado se da a partir de las

implicaciones y determinaciones políticas En esa misma obra Torres nos comparte algunas posibles definiciones o acercamientos a la *noción* de Educación Popular:

Por Educación Popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías (p. 18).

Hacer Educación Popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social (p. 25).

La EP es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y participación popular (p. 18).

Así mismo consideramos importante, al menos nombrar las características o principios fundamentales de la EP, presentados por Torres en su texto *Movimientos sociales y Educación Popular en América Latina* del año 2018:

- Cuestiona y busca transformar las condiciones que impiden la vida digna de las personas y las comunidades



- Reconoce y afirma la condición de sujetos de los educadores y educandos.
- Afirma y construye sentidos de comunidad desde el respeto a la diferencia.
- Reconoce y busca fortalecer las identidades personales y sociales de los educandos y educadores.
- Contribuye a fortalecer la ciudadanía activa y los valores democráticos.
- Contribuye a la formación del pensamiento crítico de los educandos y educadores.

5.2. Educación especial

Este es el concepto sobre el cual enfocamos todo nuestro planteamiento o temática problematizadora; primero argumentando la necesidad e importancia de expandir sus diálogos con otras campos o áreas del saber, que en este caso se hace con la Educación Popular, y después haciendo énfasis en la formación que se viene proyectando para los educadores especiales de esta época en la universidad de Antioquia.

Antes de adentrarnos en las propuestas actuales para la formación de educadores especiales, y su proyección en el campo laboral, además de la construcción de perfiles que varían según los contextos, resulta imprescindible remontarnos en la historia de esta, y en los modelos que han marcado sus variantes o transformaciones.

Una vez esbozado este recorrido histórico, consideramos pertinente mencionar los supuestos en cuanto a la identidad del profesional en Educación Especial; su lugar como sujeto político y sus deberes sociales como maestro.

Finalmente, a la luz del documento maestro de la Licenciatura en Educación Especial de la versión 002 del 2010, se presentará un panorama general de la propuesta formativa que se lleva

a cabo desde la Universidad de Antioquia, en su Facultad de Educación, resaltando aspectos como la justificación y necesidad de un programa en educación especial, los campos caracterizados para el desempeño de sus profesionales y los perfiles a formar.

Trayectoria de la EE.

Para hacer este recorrido debemos partir de recordar que es un campo de formación que históricamente ha estado centrado en los posibles acompañamientos a las personas con discapacidad, de allí que recorrer la historia de la Educación Especial es casi que hacer una travesía por la historia de las culturas, centrada sobre todo en aspectos de la historia antropológica, como bien lo afirma el profesor de historia en educación, de la ciudad de Madrid; Javier Vergara Ciordia (2002), donde pone en manifiesto ese recorrido sociocultural del proceso educativo, enfocado o direccionado en el perfeccionamiento de la persona, que también se ha puesto sobre aquellos cuerpos “claramente diferentes” a las presentadas por corrientes tradicionales.

Los inicios de la Educación Especial nos trasladan a las épocas de las primeras civilizaciones como la Grecia, la Mesopotámica, y la Egipcia, donde la concepción frente a la discapacidad es producto de creencias construidas por los diferentes grupos culturales.

Una primera concepción será fruto de las ideas demonológicas, maléficas o míticas que presidió buena parte de las culturas ancestrales. En ellas, el mal, la miseria, la enfermedad y todo aquello que escapaba a la libertad humana tenía un origen profético, diabólico, mítico... frente a ello, la terapia de sortilegios, conjuros, magia, encantamiento, hechicería... cuando no el abandono, el desprecio o la aniquilación del débil, minusválido o deficiente se presentaba como alternativa y solución de problemas (Vergara, 2002, p. 131).



Siguiendo con el recorrido propuesto por Vergara (2002) nos habla del paso a un modelo más *científico* y *natural* en donde mira la discapacidad desde las deficiencias, como patologías propias de los organismos cuyas *anomalías* deberían ser corregidas o *rehabilitadas*, estas nociones son las que se han reconocido bajo el modelo rehabilitador cuyo enfoque se acentuaba sobre la mirada médica y patológica y sus objetivos se centraban en la eficacia de programas y servicios para minimizar o eliminar los déficits del individuo. “El modelo rehabilitador considera la discapacidad como un problema de la persona, producido por una enfermedad, accidente o condición negativa de la salud, que requiere de cuidados médicos proporcionados por profesionales bajo formas de tratamientos individuales” (Velarde, 2012 p. 125).

Por último, aparece el hoy llamado modelo social de la discapacidad sobre el cual se fundamenta la propuesta formativa de nuestra licenciatura. Este modelo tiene sus inicios según Velarde (2012) en la mitad del siglo XX donde comienzan a surgir nuevas visiones frente a la discapacidad plasmadas en algunas declaraciones como la de (República de Colombia. Corte Constitucional, 1971) *Declaración de los derechos del retrasado mental*.

Este modelo según Palacios (2008) surge basado en la filosofía de vida independiente, pero adscribiendo a la discapacidad como una forma de opresión social. Este nuevo modelo migró su foco de atención de la persona con un problema de salud, a un problema del entorno social, quién discapacita y excluye.

Por su parte Jiménez (2007) refiere a este modelo como aquel que considera la discapacidad no como un atributo individual sino como el resultado de un complejo conjunto de condiciones originadas en el entorno social.



Para Oliver (1998) este modelo no niega la existencia de una condición biológica, pero asume que es más importante analizar el contexto ya que se atribuye a que es este quien impone las barreras, es así como este modelo adhiere el problema de la discapacidad no a los individuos sino a la sociedad y cuestiona la posición que esta población ocupa dentro de ella. De igual modo invita a que las investigaciones se ocupen más en identificar esas barreras, en vez de los efectos sobre los individuos.

5.2.1. Identidad Profesional de los educadores especiales

Para abordar el tema de la identidad profesional del educador especial, que es aquella que se logra gracias al proceso formativo, es necesario considerar algunas crisis expuestas hasta ahora, que al parecer interfieren en la construcción de dicha identidad.

Entendemos por identidad profesional:

Un proceso dinámico, resultado de múltiples factores en el que intervienen diversos actores, de la relación del maestro consigo mismo, sus experiencias, como se ve en relación con sus prácticas, saberes y sentires, y como lo ven los otros, el reconocimiento, imagen y estatus que le otorga la sociedad a su profesión, todos estos son elementos que de una u otra manera intervienen en la construcción identitaria del maestro Arboleda, Aristizábal y Metaute, (2017, p. 33).

Este aspecto de la identidad profesional en sí solo, a partir de lo expuesto por Bolívar (2005) citado por Arboleda, Aristizábal y Metaute, (2017) tiene ya sus propias crisis u obstáculos:



La crisis de la identidad docente a partir de los cambios que generan las reformas educativas en la concepción, roles y prácticas de los maestros en ejercicio, sus reacciones ante los nuevos cambios y las posibles vías para la reafirmación de la identidad profesional. Ser docente implica cuestiones no solo académicas, sino también emocionales, sociales, culturales, éticas y morales que intervienen en la configuración de la identidad, y no es un secreto que los contextos actuales exigen que el docente esté en constante evolución para que responda a las nuevas demandas; ello implica entonces enseñar en situaciones paradójicas, en las que otros agentes sociales le delegan funciones al maestro, ya no es meramente quien enseña un saber o disciplina a sus estudiantes, sino que se convierte en un educador, transmisor de comportamientos, normas y valores, que trascienden en el sujeto y lo capacitan para ser un ciudadano competente (p. 32)

En el caso particular de los educadores especiales, (Striano & Grieco, 2014) describen esas crisis alrededor de una paradoja:

Ya que desde su propia reflexión y presupuestos debe ser el que fomenta y apoya los procesos de inclusión y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, pero es por esta condición que es segregado de las actividades curriculares en general, experimentado formas de exclusión fuera y dentro del sistema escolar. La mirada del educador especial desde esta perspectiva es netamente del “profesor para la discapacidad” provocando en ellos un desconcierto hacia el quehacer del docente especial y reconociendo su papel como secundario en el accionar educativo y su función dentro de la comunidad profesional (p. 127).



Por otro lado, en el contexto colombiano el profesor Yarza Alexander, (2013) citado por Arboleda, Aristizábal y Metaute (2017).” describe otros factores que obstaculizan la construcción de esa identidad profesional de los educadores especiales, nombrando elementos como las reformas educativas, los cambios institucionales, etc.

Las reformas educativas supusieron unas transformaciones en las instituciones, saberes, sujetos y prácticas que poco a poco hicieron parecer que la E.E. había fracasado, viéndose afectada la identidad profesional de los docentes de este campo envueltos en procesos de reprofesionalización y desprofesionalización, que emergen de condiciones sociales y económicas de la profesión (estatalización y desestatalización, creación y eliminación de un estatuto docente especial, tercerización del servicio), ya que con ello se produjeron cambios en los roles y funciones del educador especial que le otorgan un estatus social, educativo e intelectual subordinado (p. 33).

Partiendo de lo anterior, vale mencionar que la identidad de los educadores especiales, ha tenido grandes fluctuaciones, pasando por estados de solidez y claridad, pero también por periodos de incertidumbres y cuestionamientos frente a su existencia, en ámbitos como lo social, político y educativo, tal y como lo presentan Arboleda, Aristizábal y Metaute (2017), quienes nos hablan también de un estado de alerta por parte de los educadores especiales en formación, pues reconocen la crisis en términos posicionales que atraviesa su campo profesional.

Es por todos estos elementos que comprenden la crisis de la EE y de la identidad de sus profesionales, que autoras como Roll, (Roll, et al., 2010), proponen la emergencia de una *Educación Especial Otra* donde se trabajen asuntos que permitan hacer frente a dicha crisis, y

que a su vez se pueda fortalecer la construcción de la identidad de unos profesionales y de unos maestros con un rol y perfil claro frente a todas las esferas político-sociales y educativas. Estas autoras abordan la *Educación Especial Otra* como: esa experiencia, reflexión y resignificación de la razón de ser como maestros y maestras en otros contextos no reconocidos, que permitan relatar experiencias, reflexiones, historias, conversaciones, formas de educar, relaciones, sujetos y diferencias que den posibles respuestas para resignificar y transformar los modelos y conceptos tradicionales de la EE dando pie a un camino diferente.

5.2.2. Propuesta formativa de licenciados en Educación Especial en la Universidad de Antioquia

Pasamos entonces a hacer referencia al documento maestro de la Licenciatura en Educación Especial donde se plasman todos los factores requeridos para la implementación de la versión 002 del programa a partir del año 2010.

Iniciamos entonces por aludir a la justificación presentada donde se defiende la necesidad de existencia de este pregrado, cuyo argumento fuerza se alimenta de aspectos como:

- La coexistencia de un conocimiento profesional y un campo plural de conocimientos y saberes de aspectos como fenómenos educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos, etc. Todo el tiempo directamente relacionadas con la población con discapacidad y a su vez con algunos otros tipos de *subjetividades minorizadas* (culturales, sociales, étnicas...)

Esta perspectiva hace visible los contornos de un campo de problemas, de investigaciones y estudios que rebasa las discusiones sobre la educación especial como institución escolarizada o subsistema educativo y plantea la necesidad y



posibilidad de comprender la educación especial desde su pluralidad de formas de existencia social y discursiva en nuestras formaciones sociales (la educación especial ha sido una práctica social y culturalmente institucionalizada, un sistema paralelo, subsistema o modalidad educativa y un conocimiento profesional). (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010).

Todos esos elementos ya nombrados, hacen parte de aquellos aspectos vitales para el mantenimiento de este pregrado y/o de la formación de educadores especiales, argumentando entonces el papel que este campo de saber juega respecto a los problemas sociales y que responde de forma coherente, para hacer frente a las dinámicas del departamento y del país.

El programa juega un papel fundamental en los problemas sociales del Departamento de Antioquia, en cuanto a que es el único que forma maestros y maestras en el nivel de licenciatura preparados para atender a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, es así que formar maestros de Educación Especial en una Universidad pública con una clara tendencia a la búsqueda de solución a los problemas sociales del país, es también una oportunidad para construcción política pública en discapacidad, tarea que requiere una interacción con los sectores de educación, salud, trabajo, recreación, cultura y deporte (Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2010).

Por otro lado, los propósitos de la formación, se adscriben al diseño y contenido curricular del pregrado, presentado en el documento maestro de forma sintética, en el siguiente diagrama:



Figura 1. Diseño y contenido curricular

Nota: Fuente (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010).

Respecto a los campos y perfil ocupacional del egresado, el documento maestro los separa o clasifica de las siguientes formas:

El campo escolar y en procesos educativo

Atención educativa especializada y la educación regular, en diversas instituciones de educación formal y educación para el trabajo y el desarrollo humano.

En cuanto al perfil del egresado en este campo, se resaltan competencias para adelantar funciones académico-administrativas en relación a los programas, planes, proyectos de apoyo y procesos escolares de la población con discapacidad. Así mismo refiere a un maestro con las competencias para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010).

En el campo de la gestión social y cultural

Trabajar directamente con la comunidad en procesos de educación y formación permanente. Refiere al perfil de un profesional con competencias para este campo, tales como:

Promoción, liderazgo, participación, y conformación de redes, mesas de trabajo, comités que aborden los procesos educativos, formativos, de enseñanza, de aprendizaje y de inclusión social de las Persona con Discapacidad (PcD) y/o Talentos Excepcionales (T.E) (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010).

Así mismo un profesional con competencias para el desarrollo y coordinación de procesos de investigación educativa, participación en formulación y desarrollo de experiencias en el campo de la EE y también de la orientación y acompañamiento en procesos de producción tecnológica e innovación que apunten a las transformaciones de las realidades educativas y sociales de la población objeto.

En el campo investigativo, tecnológico y de innovación

Formular y desarrollar propuestas, proyectos, y experiencias investigativas en el área de la Educación Especial, desde los diversos enfoques metodológicos tales como el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010). Para el cual se propone el perfil de un profesional con competencias para la creación y ejecución de planes y proyectos educativos y sociales que proponga el trabajo conjunto con las familias y comunidades de las PcD y/o T.E ya sean en contextos escolares y no escolares. Así mismo un profesional que pueda liderar la construcción e implementación de propuestas para el fortalecimiento, sostenibilidad académica y social de la EE.

En el campo de la salud

Un profesional de la Educación Especial que participa en programas de prevención, habilitación y rehabilitación (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010).

Buscando darles respuesta a las exigencias de formación en los diversos campos de desempeño, se formuló e implementa el siguiente Plan de estudios.

Ciclo de fundamentación

Permite producir cierto acercamiento, a un derecho de entrada a la EE. Establece una conexión explícita entre los procesos de subjetivación del maestro y el educador especial, la pedagogía y la EE y la problematización por las políticas y la cultura política.

Nivel 1							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreq	Correq
2030121	Hist Cont y Des de la Edu	3	0	0	5		
2030122	Políticas En Edu Especial	3	0	0	5		
2051002	Trad y Parag En Pedagogia	3	0	0	5		
2051004	Sujetos En el Acto Educat	3	0	0	5		
2051005	Educa y Sociad: Teor y Pr	3	0	0	5		
2051016	Hist Imag y Concp de Maes	3	0	0	5		
Nivel 2							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreq	Correq
2030221	Pedag Didac y Edu Especia	3	0	0	5	2030121	
2030222	Educ y Problacion Vulnera	3	0	0	5		
2030223	Pract I Contex Escolar	3	0	0	5		
2051006	Infancias y Cult Juvenile	2	0	0	4		
2051007	Teor Curricu y Cont Educa	3	0	0	5		
2051013	Gestion y Cultura Escolar	2	0	0	4		
2051017	Cognicion Cultur y Aprend	3	0	0	5		
Nivel 3							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreq	Correq
2030321	Desarrollo Cognitivo	2	0	0	4	2051017	
2030322	Desarrollo Socioafectivo	2	0	0	4		
2030324	Dilo Psicomotriz y Corpor	2	0	0	4		
2030325	Dilo del Leng y la Comuni	3	0	0	5		
2030326	Didact de la Matematica	3	0	0	5		
2030327	Pract II Contex No Escola	3	0	0	5	2030223	
2030943	Didact de la Lect y Escri	3	0	0	5		
Nivel 4							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreq	Correq
2030421	Neuropsicol y Aprendizaje	2	0	0	4	2030321	
2030422	Educ y Discapacidad Cogn	3	0	0	5	2030321	
2030424	Educ y Defit de Aten Hipe	2	0	0	4		
2030425	Educ y Dif del Apren Lect	3	0	0	5	2030943	
2030426	Educ y Dif En el Apr Mat	3	0	0	5	2030326	
2030427	Mode de Eva Aten y Asesor	2	0	0	4		
2051009	Eval Educ y de los Aprend	2	0	0	4		

Figura 2. Plan de estudios ciclo de Fundamentación.

Nota: Fuente (Sistema MARES, U de A, 2019)

Ciclo de profundización

Se coincide como el período en el cual los estudiantes problematizan y construyen su identidad como maestro en EE. Se da continuidad a la propuesta de formación de maestros en el campo de la educación y la pedagogía, haciendo énfasis en las particularidades del programa.

Nivel 5							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreque	Correq
2030521	Pedag E Inclu Educat	3	0	0	5	2030427	
2030522	Educ y Disc Motora	3	0	0	5	2030324	
2030524	Educ y Discapa Auditiva	3	0	0	5		
2030525	Educ y Discapacida Visual	3	0	0	5		
2030526	Educacion y Autismo	2	0	0	4		
2030527	Prac III Docen Disc Cogni	4	0	0	6	2030422 2030424 2030425 2030426	
2051018	Formacion Ciudadana y Con	0	1	0	1	60 Créditos	
Nivel 6							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreque	Correq
2030622	Educ y Talen Y/o Cap Exep	2	0	0	4		
2030624	Areas Tifologicas	2	0	0	4	2030525	
2030625	Pedago E Inclusion Social	3	0	0	5		
2030626	Lengua de SeÑas Colombian	2	0	0	4	2030524	
2030627	Nuev Tecn. Disc y Exepc	2	0	0	4		
2030628	Pract IV Docen y Disc Mot	4	0	0	6	2030324 2030522	
2051011	Arte. Estetica y Educacio	3	0	0	5		
Nivel 7							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreque	Correq
2030721	Educ Arte. Discap y Excep	2	0	0	4	2051011	
2030722	Actividad Fisica y Discap	2	0	0	4	2030522	
2030724	Ens de las Ciencias Natur	3	0	0	5		
2030725	Ense de las Ciencias Soci	3	0	0	5		
2030726	Pract V Docen Disca Audit	4	0	0	6	2030524 2030626	
2030727	Pract VI Docen Disc Vsua	4	0	0	6	2030525 2030624	

Figura 3. Plan de estudios ciclo de Profundización.

Nota: Fuente (Sistema MARES, U de A, 2019)

Ciclo de énfasis

Posibilita a los maestros en formación elegir u optar por especializarse en un tópico o problema el cual ha sido definido a lo largo del recorrido llevado a cabo en los dos ciclos anteriores y articulado a las discusiones, necesidades e intereses de las líneas de investigación, las cuales son (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010):

La inclusión social educativa de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales.



- Desarrollos didácticos y nuevas tecnologías para la atención socioeducativa de las poblaciones con discapacidad y/o talentos excepcionales.
- Aportes de la educación especial a la atención educativa y social a grupos poblacionales diversos.
- Políticas públicas orientadas a la atención social y educativa de la población en situación de discapacidad y/o talentos excepcionales.

Como es evidente, en estas líneas de investigación se trasciende la mirada rehabilitadora que por mucho tiempo ha marcado el quehacer de la EE y se convoca a otras apuestas formativas a configurarse desde este mismo título de formación, tal es el caso de la profundización en la formación política como maestros y en particular como Educadores especiales.

Nivel 8							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreque	Correq
2029729	Met de Trab Con Fam y Com	3	0	0	5	2030628	
2030822	Sist de Gest Socia. Cult	3	0	0	5	2030625	
2030824	Practica Pedagogica I	6	0	0	6	2030727	
2051015	Polít Publ y Legis Educati	2	0	0	4		
Nivel 9							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreque	Correq
2030922	Prog y Alt de Inclu Socio	3	0	0	5	2030822	
2030923	Practica Pedagogica II	6	0	0	6	2030824	
2051008	Form y Const de Subjetivi	3	0	0	5		
2051010	Ciber. Med y Proce Educat	3	0	0	5		
Nivel 10							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreque	Correq
2030016	Smn Interdi Pegag-saberes	2	0	0	4	150 Créditos	
2030925	Smn de Actualizacion	2	0	0	4	2030923	
2030926	Trabajo de Grado	4	0	0	6	2030923	

Figura 4. Plan de estudios ciclo de Énfasis.

Nota: Fuente (Sistema MARES, U de A, 2019)



5.3. Formación política

Para la definición de este concepto al igual que los anteriores, resulta necesario abordarlo por partes, iniciaremos entonces con una definición de formación y después con una definición de política. Como está claro que éstos de forma individual son conceptos amplios y abordados por muchas campos y áreas del saber, será entonces necesario precisar que la definición de estos se realizará a la luz de los supuestos o posturas de la Educación Popular, y así mismo al momento de entenderlo como un solo concepto, se hará a la luz de la revisión bibliográfica sobre EP y formación política.

El concepto formación para la Educación Popular, viene casi que siendo una contrapropuesta a los supuestos o concepciones de enseñanza entregados por el modelo de educación tradicional, formal o institucionalizada. La EP reemplaza la palabra enseñanza por la palabra formación aludiendo en primer lugar, a un intento por desmontar la idea de que existe un solo portador del conocimiento, para proponer, cómo lo define Rodríguez Yolanda (2009) citada en (Torres, 2018. p. 158)., que la formación puede también significar acompañamiento, seguimiento, animación. Esa es la formación que se refiere a la construcción de valores, al fomento de la conciencia, a la formación desde la práctica y desde lo real. Significa entonces un acompañamiento y un caminar que no sólo se enfrasca en contenidos vacíos o inertes, sino que encuentra todos sus sentidos en propuestas de vida y libertad.

Rodríguez (2009) como se citó en (Torres, 2018. p. 158), continúa definiendo el concepto formación, como esas acciones educativas que propician múltiples experiencias cotidianas generadas en diferentes espacios y mediadas por diversos vínculos y procesos. Así también,



precisa que dicha formación no se da de manera espontánea, sino que es un proceso que requiere de la constante reflexión y el acompañamiento.

En todo caso esta ampliación del sentido de lo educativo y la valoración de la formación como categoría central de la reflexión pedagógica desde la Educación Popular nos lleva a insistir en una noción no instrumental, lo asumimos como el pensar sobre los sentidos, intenciones, contextos, sujetos, relaciones, contenidos, maneras y actos de educar (Torres, 2018. p. 158).

Respecto al término político o política, Torres (2018) lo plantea como uno de los conceptos que han acompañado el origen, trayectoria y consolidación de la EP, como propuesta o modelo educativo. Nos dice entonces que en la educación popular ha tenido dos formas de leer o de asumir lo político, y las denomina como escala macro y escala micro. Respecto a la escala Macro, refiere a todos los ejercicios de poder institucionalizados que se han convertido en el foco central de la denuncia y resistencia de la educación popular, ya que esta política Macro representa los orígenes de la opresión. En cuanto a la política micro, la define como aquella que hace un reconocimiento de construcciones o reproducciones de relaciones de poder, en escenarios más pequeños o en contextos no institucionalizados. Es partiendo de estos puestos que la educación popular plantea toda su militancia respecto a lo político o política.

Sin embargo, la reflexión en torno al concepto político en la EP, no ha permanecido estática, sino que a lo largo de su trayectoria se ha venido transformando y modificando a partir de los sucesos históricos de las dinámicas sociales.

Así el pueblo no es algo raro por su lugar en el orden social y que se levanta de vez en cuando contra la dominación, sino que es un proceso de construcción de

sujetos, un proceso de subjetivación, quienes desde sus singularidades y condiciones de opresión, exclusión o explotación se agencian en proyectos emancipadores (Torres, 2018, p. 41).

En este sentido Torres expresa que la construcción del concepto político, dentro de la Educación Popular ha venido trabajando bajo la idea de retomar y reivindicar la noción de *pueblo político*, trabajado y expuesto por Jacques Ranciere, donde propone esta categoría no como una condición o una población predeterminada, sino como la acción que todos los sujetos deben hacer constantemente, de cuestionar los sistemas de dominación, pero así mismo reconfigurar sus espacios comunes, retomando la discusión pública y la expansión de lo posible.

Para José Carlos Mariátegui citado por (Joseph, 2014):

La política es la más significativa vocación de servicios, visto como la más sublime actividad creadora del hombre pues pone en marcha un sueño y un ideal. Nos atreveríamos a decir que hacer política implica reconocer la acción y puesta en marcha de los argumentos esbozados sobre lo que es política. Es decir, la praxis sobre lo teórico. Y la praxis fundamentada en una motivación sobre el colectivo (p. 12).

Siguiendo entonces el supuesto anterior abordado y reflexionado por Ranciere, podríamos definir que el concepto de *formación política* alude a esa construcción, a ese diálogo y a ese caminar que pretende fomentar o cultivar la responsabilidad que tenemos de hacernos sujetos críticos y pensantes, porque es sólo entendiendo las realidades, ahondando en las problemáticas, haciendo lectura de nuestros contextos y preguntándonos constantemente por las posibilidades de un mundo mejor, cuando hacemos ejercicio de nuestra subjetividad la cual debe impulsarnos al

accionar. Es entonces la formación política, aquella que procura la sensibilidad frente al mundo social y sus realidades, la constitución de un pensamiento emancipado y emancipador, y terminar así, por fomentar la orientación a realizar acciones transformadoras.

Probablemente desde un acercamiento más cotidiano sobre lo político se entiende que es una actividad orientada a generar un cambio en la sociedad por el bien común, que a su vez reconoce las potencialidades en los individuos. Es la construcción de una propuesta colectiva que recoja las demandas de las mayorías y minorías para actuar sobre lo público (Joseph, 2014, p. 11).

5.4. Comunidad-comunidades

La educación popular, sus apuestas políticas, educativas y emancipadoras, tienen sentido sólo en el encuentro con la comunidad, asumiendo ésta -como conciencia de colectividad-, un determinante primario, irremplazable y vivaz. Así, en este espacio nos aproximamos a algunos sentidos de este concepto, comprendiéndolo siempre desde sus cimientos políticos, desde sus apuestas en el sentido de un nos-otros y desde las búsquedas por el bienestar común.

Por lo tanto, entenderemos comunidad como una relación dinámica, dada por unos sujetos históricos, quienes además buscan una reivindicación colectiva. En este sentido se establece, desde Torres (2013) como una:

(...) convivencia plural de sujetos singulares o peculiares que se está permanentemente produciendo a partir de la creación y recreación de la intersubjetividad que mantiene vivo el sentimiento que los une. (...) la comunidad requiere estar generando permanentemente identificaciones entre sus partícipes;



podemos afirmar que toda comunidad no está dada como un hecho, sino que es inaugural: debe garantizar su permanente nacimiento (p. 206).

A partir de estas identificaciones, encontramos conexiones inherentes a los escenarios populares donde las comunidades se visualizan, discuten y organizan en clave de intereses del y por el bien común. Además, la capacidad de movilización que puede tener una comunidad a partir de la contextualización de sus problemas y fenómenos continuos y emergentes, en clave de generar una serie de prácticas que les permitan hacer surgir nuevas estructuras en pro de su constructo social, económico, cultural y educativo, puede convertirse en una propuesta que transgrede la opresión y el dominio de las formas estratégicas neoliberales, para tejer nuevas realidades, a partir de la pregunta por la colectividad en lugar de la individualidad, de tal forma que, en palabras de Groppo (2011, p. 50) citado por Torres (2013), “la filosofía política organiza una manera dada de concebir el nosotros, podemos afirmar de manera concomitante que la tarea política por excelencia es la construcción de un nosotros” (p. 210).

Alfonso Torres (2013) en su libro *Retorno a la comunidad*, refiere a la comunidad como el encuentro entre lo individual y lo colectivo que crea y recrea la vida social, “como una creación, un proceso abierto que no está dado en sí, sino que se va constituyendo y se gesta a partir del ser-con otros” (p. 213) a partir de intereses y sentimientos comunes, vínculos, valores colectivos, historia, y una identidad que los haga cercanos, cercanía que no está determinada solo por compartir un territorio sino que depende de todos los aspectos anteriormente mencionados y la existencia de un bien y fin común, donde los sujetos pertenecientes a esa comunidad sean comprendidos desde la alteridad, la otredad, la identidad y la subjetividad.

Ahora bien, expresiones como *comunidad escolar*, *comunidad religiosa*, *comunidad indígena*, *comunidad universitaria*, *comunidad científica*, *comunidad rural* entre otras, nos convocan a hablar del concepto comunidad en plural, respondiendo a un sentido de comprensión lógica y coherente con lo que reconocemos las dinámicas y prácticas sociales. Es así como entendemos por comunidades, “las asociaciones y movimientos constituidos intencionalmente como defensa y alternativa a la dominación, allí no solo convocan las necesidades y adversidades comunes, si no el propósito explícito de superarlas con la acción organizada y en función de unos valores compartidos” Torres (2002, p. 73).

Grupos de personas que se juntan o se organizan por decisión a partir de sentires, ideologías, creencias y objetivos diferentes a lo habitual, que desde su singularidad y subjetividad van construyendo en el trasegar de los procesos, lo que quiere decir que estos sentidos colectivos también tienen apuestas diversas que responden a búsquedas y luchas particulares pero que asimismo buscan un bien común, proponiendo la construcción de otros mundos con apuestas políticas y educativas, en cada una de sus esencias.

En este mismo sentido es necesario hablar del concepto “comunitario” el cual ha sido utilizado de manera errónea, direccionándolo solamente a aquellas actividades desarrolladas en sectores pobres, alejados de la urbe, catalogados como los que necesitan caridad o ayuda de quienes tienen más dinero o posibilidades, es allí donde se adhiere lo comunitario como adjetivo de *proyectos comunitarios*, *ayudas comunitarias*, y *desarrollo comunitario* a lo que alude Torres (2013) que es una forma de “integrar subordinada-mente a las poblaciones rurales y urbanas a la economía y a la sociedad capitalista; bajo el nombre de *beneficiarios* o *usuarios* fomentando las relaciones asistencialistas y clientela-res” (p. 219) aprovechándose de las necesidades de la población. Es el mismo Torres (2013) quien afirma que son estas malas concepciones las que



“debilitan los lazos y valores comunitarios provocando el individualismo y la rivalidad entre los habitantes” (p. 219).

Es así como desde Torres (2013) entendemos lo comunitario como un tipo de relación social, un valor y un horizonte de futuro que se opone al capitalismo como modo de vida, es retomar el sentido ético, político y crítico de vivir en comunidad, lo que implica la pluralidad, solidaridad, compromiso y corresponsabilidad entre sujetos singulares. Son todas aquellas apuestas y acciones políticas, educativas, sociales y culturales que apuntan a un bien común, que fortalecen el tejido social, los vínculos y lo colectivo que conforman la comunidad.

6. Metodología

Respondiendo a la propuesta de los diálogos o del encuentro con la Educación Popular, decidimos fundamentar también nuestro proceso investigativo en las propuestas metodológicas que la EP viene adelantando y fortaleciendo hace ya algunas décadas, respondiendo a ejercicios de rigurosidad y urgente necesidad de sistematización.

Partimos específicamente de la propuesta que el autor Carlos Núñez (1992), nos propone en su libro *Educación para transformar y transformar para Educación* obra que pretende la sistematización de una apuesta formativa y liberadora, en un barrio de México fundamentada en la EP, de la cual él hizo parte.

En esta propuesta, Núñez comienza por develar y argumentar la base de todo este proceso investigativo, que es la dialéctica, la cual se convierte en el punto de partida y foco principal de todo el proceso investigativo; entendiéndola como lo expresa Villasante, Montañés, & Martí, (2000):

(...) es lo que el grupo hace, sabe, vive y siente, es decir, su contexto o realidad objetiva, su práctica social (consciente e intencionada), y la concepción que tiene de su realidad y su acción. A partir de ahí se inicia un proceso de teorización que se puede definir como una reflexión sistemática, ordenada y progresiva que permite ir pasando de la experiencia exterior de los hechos, a sus causas reales, ubicando así lo cotidiano, lo inmediato, lo individual, y parcial dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico y lo estructural (integración de los niveles de análisis micro y macro) y llegar a una visión integradora de la realidad (p. 81).



Una vez claro este punto de partida, Núñez (1992) propone cuatro grandes momentos para un proceso investigativo basado en la EP: Teorización, Acción transformadora, Sistematización o Análisis y Reflexión.

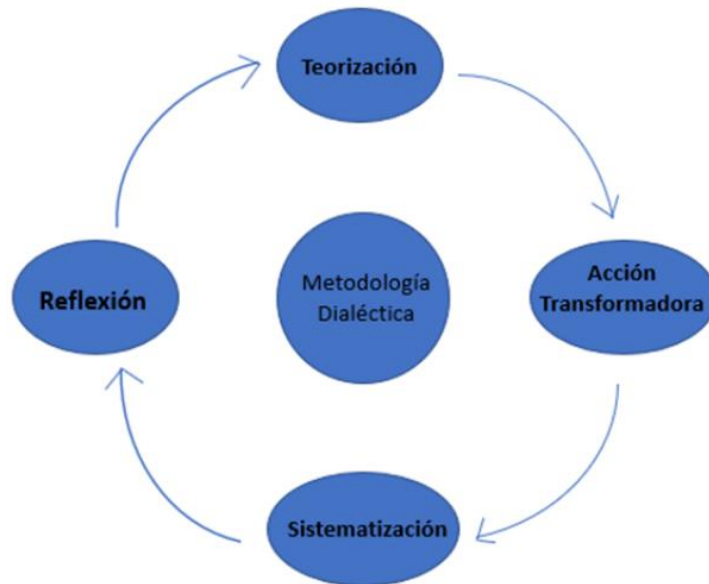


Figura 5. Ciclo metodológico.

Nota: Fuente Núñez (1992).

6.1. Teorización

En este primer momento se considera lo que en otras modalidades se nombra como revisión documental o rastreo bibliográfico, donde se nutren, se refuerzan o fortalecen aquellos conocimientos o ideas previas, y a su vez se define una modalidad o tipo de investigación.

El caso de la investigación en EP se enmarca la gran mayoría de veces en una modalidad cualitativa con un enfoque que posibilite la acción, donde el investigador se asuma como parte del proceso y sujeto también a las modificaciones que se producen en él mismo, todo ello orientado a la transformación.

La modalidad de investigación cualitativa, es una estrategia que permite conocer los hechos, procesos, estructuras y personas, abarcando una parte de la realidad y tratando de obtener un entendimiento lo más profundo posible (Mendoza, 2006):

Esta se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos ante las diferentes situaciones que vivencian (p. 38).

Para que ésta pueda realmente conducir a la autorreflexión, la generación de cambios y transformaciones a nivel social, político y educativo tal como señala Núñez (1992), la investigación participativa trata sobre conocer la realidad, hechos, situaciones, problemas, fuerzas, contradicciones, etc.) Que se dan en un contexto determinado reconociendo las prácticas más o menos conscientes y organizadas, que sobre esa realidad realiza un grupo, para obtener la concepción (ideas, motivaciones, valores positivos y negativos) sobre esa realidad que se tiene y que genera esas prácticas.

El mismo autor nos indica con mayor precisión, algunas ideas que en esta investigación asumiremos como referente:

El fin de la investigación participativa es interpretar críticamente la realidad y recuperar de igual forma la historia, reconocer y valorar la cultura, comprender los condicionantes ideológicos, provocar acciones transformadoras y generar un proceso alternativo de comunicación y educación. Y así elevar y fortalecer el nivel

de conciencia, y promover la organización popular y generar una auténtica praxis transformadora (Núñez, 1992, p. 182).

En esta lógica, nos situamos desde un enfoque crítico social, el cual tiene como búsqueda principal posibilitar el emprendimiento de acciones transformadoras de problemáticas cotidianas, desde el conocimiento de la propia realidad. Así, el análisis de esta, según Pérez (1994), requiere:

(...) acercarse a ella, develarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que se viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo (Núñez, 1992, p. 184).

Este enfoque, se caracteriza Según Freire (1989) citado por Núñez (1992):

Por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. Esta ideología emancipadora, “se caracterizaría por desarrollar *sujetos* más que meros *objetos*, posibilitando que los *oprimidos* puedan participar en la transformación socio-histórica de su sociedad” (p. 191).

6.2. Acción transformadora

Con respecto a este momento, se tiene en cuenta la fundamentación que hace la metodología de investigación y trabajo de la EP, lo que se ha denominado “el trabajo directo de base”. Siguiendo esta noción para la recolección de datos y enmarcadas en esas propuestas de acción, surge la idea de realizar una propuesta de formación con los compañeros de la licenciatura acerca de los contenidos y temas de nuestro planteamiento del problema. Acorde a



esto resulta necesario la descripción de nuestra población y muestra, instrumentos, propuesta formativa y el rol que desempeñamos en la PEA.

6.2.1. Población

Nuestras fuentes seleccionadas para recolectar información de las realidades o percepciones subjetivas, fueron actores que tienen por elementos en común la Universidad de Antioquia y el pregrado de Licenciatura en Educación Especial. Estos actores se desenvuelven en diferentes roles tales como; docentes, estudiantes y egresados.

Dentro de la población vale resaltar nuestro grupo focal, que fueron las compañeras con quienes compartimos el tema del proyecto de grado y a quienes acompañamos en una parte de la ejecución de sus PEA.

6.2.2. Muestra

De los actores nombrados en el apartado anterior tenemos una distribución de aplicación de instrumentos de la siguiente forma:

Docentes: Se invitó a múltiples profesores del pregrado, para participar de esta iniciativa con la aplicación de una entrevista de 12 preguntas. De los cuales se obtuvo respuesta en 10 entrevistas. Las características de esta muestra tenían variables como, ser egresados del programa, es decir, educadores especiales, como también profesionales de otras áreas, algunas de ellas, psicología, pedagogía infantil, etc. Algunos de ellos con más de 10 años de trayectoria como docentes del programa, y solo 1 de ellos con una trayectoria inferior a 1 año. La gran mayoría ha hecho presencia en las regiones donde se dicta el programa. Una minoría ha tenido acercamientos o algún tipo de relación con la EP.

Egresados: Hicimos partícipes a estos actores, por medio de la difusión y aplicación de una encuesta, de la cual obtuvimos 17 respuestas. Y a partir de esas respuestas, a quienes tuvieran o hubiesen tenido algún contacto con la EP o se hayan desempeñado como educadores especiales en un contexto comunitario, se extendía la invitación para la aplicación de una entrevista. Esta se logró llevar a cabo con 6 egresados del programa.

Estudiantes: Estos actores, que de alguna u otra manera son los protagonistas, centro o foco principal de nuestra investigación; los hicimos partícipes de varias formas. La primera fue la difusión y aplicación de una encuesta, de la cual se obtuvo 63 respuestas. Así mismo se realizó la invitación a la propuesta formativa, que estaba compuesta por 5 talleres, con los temas relacionados a nuestras categorías de investigación, donde en dicho espacio, se aplicaron entrevistas para la comparación o evaluación del proceso (una al principio y una al final), de las cuales hicieron parte 10 personas. Estos 10 compañeros se encontraban en semestres superiores al sexto.

Y finalmente contamos con nuestro grupo base, conformado por cinco maestras en formación, quienes fueron las que nos acompañaron en esta decisión y camino, y con quienes construimos este proceso. Todas ellas en semestres superiores al octavo, con trabajos y acercamientos previos o extracurriculares a la Educación Popular. Con ellas realizamos nuestras guías de observación participante, en el acompañamiento que hicimos en una parte del desarrollo de sus PEA en los territorios. Y así mismo la realización de un taller a modo de grupo focal.

6.2.3. Técnicas e Instrumentos

Nuestras técnicas e instrumentos seleccionados se recogen bajo el modelo de investigación cualitativa y así mismo se conectan con el enfoque de la investigación participante.

Para (Rodríguez, Gil, & García, 1996):

Desde un nivel técnico, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación (p. 38).

A su vez Galeano (2011), señala algunas de las posibilidades existentes de técnicas e instrumentos:

Las técnicas de registro incluyen diarios de campo, actas, dibujos, fotografías, videgrabaciones, fichas temáticas y de contenido, guías, memos, protocolos, relatorías, entre otras. De este abanico de posibilidades el investigador selecciona aquella o aquellas más adecuadas a la información que maneja y a los recursos humanos y técnicas con que cuenta (p. 37).

Partiendo de lo anterior, enlistamos a continuación las técnicas e instrumentos seleccionados para nuestra investigación:

- Encuesta.
- Entrevista.
- Grupo focal.
- Diarios de campo.
- Guía de observación.
- Audiovisuales.



Encuesta

La encuesta está direccionada para recoger información de una población específica, en este caso a egresados y estudiantes de la licenciatura en educación especial sobre la percepción de su formación política, de la identificación de su perfil comunitario y de los acercamientos a la educación popular.

López Pedro y Fachelli Sandra (2015) definen la encuesta como “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (pp.194-195) teniendo en cuenta que el cuestionario debe ser estándar, previamente organizado y con preguntas concretas, con la finalidad de que cada persona responda las preguntas en igualdad de condiciones y evitar opiniones sesgadas que puedan influir en los resultados de la investigación y así poder tratar de describir un perfil estadístico de la muestra, que no debe ser elegida al azar pues al ser intencionada se requiere un grupo de personas que puedan manejar de manera confiable el tema a trabajar, estas encuestas pueden realizarse de diversas formas, como física o virtual y sus resultados se pueden presentar a manera de resumen, tablas o gráficos.

Entrevistas

Para Corrales, Maricruz (2010) la entrevista como técnica para la recolección de información es pertinente en la investigación ya que:

Las entrevistas en una investigación son la manera de obtener el recuento de historias, el estado actual y las perspectivas de los sujetos que son parte del grupo

seleccionado. Se realizan por lo general a personas que se identifican como claves en el seno del grupo para un tema en especial por explorar o analizar en la investigación. Se acude a ellas, luego de contar con al menos un tiempo de realizar observaciones participativas, porque contribuyen a llenar vacíos o evacuar dudas que surgen de esas observaciones. Es decir, estas personas tienen datos que son inaccesibles para los investigadores y se toma en cuenta su buena disposición para contribuir de esa manera con la investigación (p. 8).

Así mismo la misma autora, Destaca la interacción entrevistador- entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar. Se expone la idea central de la investigación.

Lo importante con ellas es rescatar la información que resuelve los vacíos o dudas en lo observado, las respuestas a preguntas que pueden dar una mejor idea del tipo y extensión de la información que puede saber la persona informante, o las respuestas a las preguntas que tratan sobre temas controversiales del grupo, o aprovechar el proceso para introducir especulaciones o proposiciones en el grupo y ver reacciones Corrales, (2010, p. 5).

Dentro de los tipos entrevistas que se pueden hallar, hicimos selección de la Entrevista semiestructurada. Esta se caracteriza de acuerdo a del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, (1995):

(...) por un esquema de preguntas y secuencia que no está prefijada, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y

a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación por parte de la persona entrevistadora (p. 90).

Para nuestra investigación realizamos el diseño de 4 entrevistas semiestructuradas, para los diferentes actores del proceso:

- Para Docentes de la licenciatura.
- Para estudiantes.
- Para Egresados con acercamientos a la EP o trabajos en contextos comunitarios.
- Para el grupo focal.

Guías de observación

Tamayo (2004) citado por Guillermo Campos y Nallely Emma Lule Martínez (2012) en su artículo la observación, un método para el estudio de la realidad define la guía de observación como:

Un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema (p. 57).

Diarios de campo

El Diario de Campo puede definirse según Valverde Obando Luis A. (1993) como un:

Instrumento de registro de información procesal, con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea



obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior (p. 310).

Desde este instrumento se recogerá la experiencia en campo como investigadoras, desde donde nació la intención investigativa, hasta datos reportados en la recolección de la información y análisis de la misma.

Grupo focal

Los grupos focales según la define Corrales, Maricruz (2010) “son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva, durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto” (p. 8). Para nuestro grupo focal, la discusión se realizó a través de técnicas participativas que permitieron la creación de un espacio de intercambio tranquilo, constructivo y crítico sobre la propia formación y ejercicio desde la relación entre la EE y la EP

6.2.4. Participación en las propuestas de educación alternativa (PEA)

Para continuar en sintonía con la propuesta inicial, en la que logramos identificar nuestro problema de investigación, realizamos algunos acompañamientos en cada de uno de los territorios donde se adelantaron las propuestas de educación alternativa por parte de nuestras compañeras de trabajo de grado. Nuestro rol allí fue de observación participante.



En ambos contextos, se ejecutaron las PEA a partir de la implementación de talleres diseñados acorde a la concepción y metodología de la Educación Popular, respondiendo también a las dinámicas y necesidades en cada espacio.

En Pan de Azúcar, sector Altos de la Torre, se adelantó un trabajo con un grupo de mujeres habitantes de ese territorio. Estas mujeres, mayores todas de 30 años, compartían historias de desplazamiento, violencia intrafamiliar, desempleo y pobreza. pero teniendo también por común, la idea y esperanza de construir nuevos presentes y mejores futuros, para sus hijos, sus nietos y su comunidad. Venían organizándose desde hace algunos años para adelantar propuestas de integración, formación y emprendimiento, haciendo así, de una u otra manera, resistencia frente a las situaciones de violencia que por años han caracterizado esta zona de la ciudad. Respondiendo un poco a estas lógicas y antecedentes, se construye una propuesta de formación de líderes y lideresas, ya que muchas de ellas han sacado adelante sus propuestas en pro de esa comunidad y algunas de ellas son miembros de la JAC (junta de acción comunal). Esta PEA fundamento su proceso en la formación política de estas mujeres que no se enfocara solo en sus historias, sino en cómo a través de la recuperación de esas memorias y volviéndolas colectivas, se conformaban propuestas que se reflejarán directamente a la escuela.

Por otro lado, en el sector del Tirol, en la I.E Lusitania Paz de Colombia, si bien se adelantó una propuesta que apuntaba a la formación de líderes y lideresas que se proyecten en sus comunidades, se diferenciaba de la anterior propuesta, con la población con la cual se construyó y se desarrolló el proceso. Allí se realizó el trabajo con niños, niñas y adolescentes. Se articuló también con encuentros ocasionales y talleres dirigidos a docentes de la I.E y a líderes de la JAC de este sector.



6.2.5. Propuesta formativa

En nuestra línea específica, se construyó una propuesta formativa dirigida a los compañeros de la licenciatura, con una linealidad conceptual según nuestro planteamiento del problema, en donde pretendíamos recoger los saberes previos, y generar espacios de reflexión, conceptualización y vivencia de nuestra propuesta, en especial de la Educación Popular. Los contenidos y orden de nuestros encuentros se desarrollaron de la siguiente manera:

- Cartografía corporal del maestro del siglo XXI. Concepciones de educación, maestro, escuela, ciudadanía y coyunturas de los educadores especiales en formación.
- Formación Política: debilidades y vacíos del programa.
- Comunidad y perfil comunitario del educador especial.
- Nociones de la concepción y metodología de la Educación Popular.



- Evaluación y cierre.

Figura 6. Primer encuentro - taller propuesta formativa 2019.

6.3. Sistematización –análisis

Con respecto a este momento resulta necesario la aplicación o uso de los instrumentos y técnicas implementadas, que una vez recogida toda la información se compilaba en el software ATLAS. ti versión 7. Herramienta digital diseñada para la recopilación de información en experiencias investigativas de carácter cualitativo, la cual permite o facilita, procedimientos como la categorización, codificación, agrupación y triangulación de los datos de la investigación.

El ATLAS.ti se originó en la Universidad Tecnológica de Berlín, en el marco del proyecto ATLAS, entre 1989 y 1992. El nombre es un acrónimo de Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache, que en alemán quiere decir "Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano". La extensión. ti significa interpretación de textos (Legewie, 2014) citado en (Leal Guerrero, 2018, p. 63).

6.4. Reflexión

Finalmente, y una vez recopilados y organizados los datos, viene la tarea del análisis sobre los hallazgos, donde se hacen los contrastes de hipótesis iniciales, ya sea para comprobar lo supuesto o para refutar lo encontrado. Nuestro proceso de reflexión parte de definir las categorías que subyacen en la pregunta y objetivos de la línea que se organizaron en una matriz que sintetizó los diversos elementos de la investigación para llegar a reflexión con el análisis de los datos recolectados de la información sistematizada en la herramienta ya descrita (ATLAS.ti).



Este proceso de reflexión no tendría validez o sentido en el marco de la EP, si no se recogiera en el concepto trabajado y/o desarrollado por la EP misma; *La Praxis* la cual Villasante, Montañez y Martí (2000) definen como:

Praxis, es poder transformar las situaciones heredadas no sólo con la práctica, sino con la reflexión sobre esa práctica. Es por tanto un tipo de coherencias para cada situación, que parte de energías e informaciones propias en cada caso, y a las que aplica este estilo de trabajo metodológico aplicándose vivencialmente en lo planteado (p. 33).

Igualmente la definen como:

(...) marcha en espiral de acción-reflexión-acción, que impulse, tanto como sea posible (más rápido o más lento) lo que se había planteado. Que se salga de los grupos promotores a otros grupos y sectores que puedan multiplicar los efectos. No sólo quedarse en el ver, juzgar, actuar, sino partir de la acción (p. 18).

Esta nos invita en medio de la reflexión, a dar un espacio para la sensibilidad, la experiencia pasada por los sentidos, atravesada por las realidades, retomando y volviendo todo el tiempo sobre la voz de los actores o participantes del proceso como fuente principal y esencial de la investigación, pero siempre de la mano, muy cercana, y paralelamente con la teoría.

Con esto se logra cumplir el ciclo expuesto y explicado por Núñez (1992) que parte de la teoría y a ella vuelve, pues la teoría no es otra cosa (en la educación popular) más que la sistematización de las experiencias reales. Es buscar todo el tiempo esa reflexión, ese encuentro, esa “dialógica” entre la teoría y la realidad.



7. Consideraciones éticas

“La ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio” Parra y Briceño (2013,p. 120) partiendo de esta premisa y entendiendo además las consideraciones éticas como ese conjunto de acuerdos colectivos, los cuales se proponen para la mediación del trabajo investigativo, es decir, aquellos principios que se acuerdan entre las partes que participan (investigadores-comunidad) para construir y alcanzar un bien u objetivo común, y garantizar el beneficio equitativo.

En el marco de una propuesta de educación alternativa desde la concepción y metodología de la educación popular y con el propósito de realizar un trabajo conjunto desde y con la comunidad como lo plantea ésta, se proponen las siguientes consideraciones éticas:

- **Reconocimiento de la subjetividad:** se busca el reconocimiento y la puesta en escena de las subjetividades de todos los actores pertenecientes a la investigación, reconociéndose como parte fundamental del proceso que se lleva.
- **Diálogo auténtico:** Es el punto de partida, consenso, intercambio, retroalimentación, donde se reconocen las diferentes formas que este puede tomar al realizarse entre sujetos interactivos, motivados e intencionales que asumen una posición frente a algo específico.
- **Valor social o científico:** El valor social o científico debe ser un requisito ético por el uso responsable de recursos limitados (tiempo, dinero, espacio) esto asegura que las personas pertenecientes a la investigación tengan algún beneficio social. Es decir, debe existir un beneficio para ambas partes.



- **Facilitador-mediador:** Teniendo claro que el investigador no será quien proponga o decida sobre las necesidades que tiene la comunidad, estas decisiones serán un consenso entre ambas partes, al igual que las posibles soluciones o proceso a seguir, el investigador será quien facilite el proceso de manera pedagógica.
- **Consentimiento informado:** Su objetivo es que cada persona decida participar de manera libre, responsable y voluntaria solo cuando reconozca que el propósito y proceso de la investigación está acorde con sus principios, esto requiere que toda la información deba ser bien presentada.
- **Confidencialidad:** Son acuerdos por escrito, que se hacen con todos los participantes de la investigación, acerca de la información obtenida (narraciones, experiencias, escritos, fotos, videos, comparaciones, etc) en el proceso y el uso que se le dará a la misma. La confidencialidad puede ser manejada parcialmente, de manera que, si a través de la investigación se tiene noticia de delitos contra niños, niñas o ancianos, enfermedades infecciosas u contagiosas, u otras de mayor envergadura se tiene la posibilidad de manejarlo con discreción e informar a quien se deba según el caso.
- **Compromisos y Estrategias de Comunicación:** en coherencia y como parte de las consideraciones éticas planteadas anteriormente, además de las implicaciones inherentes a las apuestas de la Educación Popular, estableceremos estrategias de comunicación que estarán interrelacionadas en doble vía, en tanto serán dirigidas a la comunicación con las comunidades y a la comunicación para los espacios académicos. Así en el sentido comunitario se establecerá con los territorios las estrategias que se tejan de forma interactiva, participativa, propositiva y crítica. En este sentido se propondrán asambleas, carteles o espacios informativos, círculos de palabra, entre otros. En cuanto a los espacios académicos, se participará en diversos encuentros como foros, congresos, ponencias, entre otros, que



permitan compartir las construcciones dentro del proceso investigativo, así mismo se espera realizar publicaciones científicas, y al concluir el proceso estimado por el calendario académico, se realizará un encuentro con las comunidades, para compartir y reconocer el camino transitado colectivamente.



8. Hallazgos

8.1. Relaciones entre Educación Especial y Educación Popular

Para establecer las relaciones entre estos dos campos de saber, fue necesario un análisis teórico o bibliográfico. Debido a la inmensa cantidad de material existente de ambos campos, fueron seleccionados textos que nos permitieran establecer comparaciones y hallar las relaciones en aspectos puntuales tales como: Perfil, campo y saberes ya que estos nos encaminan a lo propuesto en el planteamiento del problema.

Proponemos entonces para este primer capítulo, iniciar con una descripción o síntesis de lo obtenido por el análisis bibliográfico, de los ítems propuestos en cada uno de los campos. Y en una segunda parte, se plasmarán las relaciones o tensiones encontradas según el trabajo de campo adelantado, es decir, según las entrevistas, la propuesta formativa dirigida a los compañeros en formación de la licenciatura y en especial las relaciones y distancias establecida por nuestro grupo focal, el cual estaba conformado por las compañeras que estuvieron con nosotras en este proyecto, compartiendo la EP como tema principal para trabajo de grado. Desde sus sentires, desde sus perspectivas y relaciones teoría-práctica, dadas gracias a la experiencia obtenida en los diferentes barrios donde adelantaron sus PEA, es desde donde basamos principalmente el insumo para los hallazgos de las *relaciones entre Educación Especial y Educación Popular*.

Iniciamos entonces con la descripción del perfil, campo y saberes de la educación especial, planteadas desde el documento maestro de la licenciatura en la Universidad de Antioquia.

Perfil: el educador especial pensado desde el programa en la Universidad de Antioquia, propone un perfil general con características específicas que incluyen las competencias de un maestro para el contexto colombiano, pero que a su vez va tomando ciertas especificidades según el campo en el que se desenvuelve. No queriendo decir con esto último, que hay varios perfiles del educador especial, sino que parte de uno solo, de la formación de un licenciado con ventajas y especificidades sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje con poblaciones específicas, como lo es la población con Discapacidad, y que, gracias a los contenidos de la formación, competencias y habilidades desarrolladas, le permiten postularse o hallar un rol en diferentes campos o contextos donde se encuentre dicha población objeto. Partiendo entonces del supuesto de que se forma es un maestro con capacidad de desenvolverse en varios contextos, se identifican algunas características que pueden incrementar, ampliarse o fortalecerse durante la experiencia y el quehacer en cada campo específico.

En ese perfil general, el Documento Maestro (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010) describe características tales como:

- Un intelectual de la pedagogía y un profesional de la educación especial con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de sus entornos.
- Un maestro y una maestra competente en pedagogías y didácticas flexibles, pertinentes y de calidad; para construir y transformar propuestas pedagógicas e investigativas que mejoren la calidad educativa, social y cultural de las personas con discapacidad y capacidades y talentos excepcionales.
- Un maestro y maestra conocedor de las características y los procesos de desarrollo y aprendizaje de las personas con discapacidad y/o capacidades y talentos excepcionales.



- Un Líder con capacidad de diseñar y gestionar propuestas, proyectos y programas, a nivel local, regional y nacional, que dinamicen las prácticas vigentes y posibles en pro del mejoramiento de las condiciones sociales y educativas de la población y los diferentes contextos.



Figura 7. Cartografía corporal del EE. Fortalezas y retos 2019.

Un maestro y una maestra con capacidades para (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010):

- La formulación, implementación y evaluación de prácticas pedagógico-didácticas y disciplinares para la escolarización, educación y formación a lo largo de toda la vida de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales
- El fortalecimiento de una comunidad académica orientada a la formulación y desarrollo de investigaciones, tendientes a la producción de nuevo conocimiento en el campo de la Educación Especial.

- La reflexión y la praxis con otras ciencias, saberes y disciplinas sobre sus fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos que permitan el fortalecimiento del campo de la Educación Especial.

Campos: como se menciona en el apartado anterior, el programa de educación especial de la Universidad de Antioquia plantea a grandes rasgos cuatro campos, en los que las competencias y habilidades adquiridas durante el proceso formativo de los educadores especiales, les permite posicionarse o definir un rol.

Dichos campos son: el escolar, de la salud, de la gestión social y cultural y de la investigación, innovación y tecnología

En el campo escolar; se perfila un profesional con las habilidades para desenvolverse en varios roles, llevando a cabo diferentes acciones tanto académicas como administrativas. Algunos de esos roles se enmarcan en el acompañamiento en procesos de enseñanza y de aprendizaje de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales. También un maestro para el primer ciclo de la educación básica primaria y así mismo un maestro ejecutor, gestor, acompañante y evaluador de proyectos educativos, en específico aquellos que competen a las propuestas inclusivas en los contextos escolares.

En el campo de la salud; se perfila un profesional donde pone en práctica sus habilidades para el trabajo en equipos interdisciplinarios y colaborativos, en programas o proyectos que beneficien a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales. Así mismo, se le perfila como un promotor y ejecutor de programas educativos impulsados desde el sector salud a lo largo del ciclo vital para la población objeto. Dichos programas pueden ejecutarse en diferentes contextos como el escolar y el comunitario.



En el campo de la gestión social y cultural; se perfila un profesional donde expanda sus competencias y habilidades como el liderazgo, el diseño creación, ejecución y construcción conjunta de programas, redes, y proyectos que no solamente estén dirigidas a la población objeto de su estudio, sino que también se pongan en juego las habilidades fomentadas para el trabajo con familia y con otros actores de la sociedad, entendiendo de este modo su rol con otros tipos de comunidades, como por ejemplo comunidades educativa no institucionalizadas, comunidades barriales, etcétera

Saberes: Los saberes que se proponen abordar durante la formación de educadores especiales, según el documento maestro, apuntan principalmente a la reflexión sobre aspectos como:

Concepciones epistemológicas, pedagógicas y políticas sobre las significaciones de la formación en la educación especial, de sociedad, de sujetos y de los diferentes contextos.

Contempla también contenidos en cuanto a la historicidad y trayectorias del campo de la educación, y de forma más puntual, de la educación especial, que se enfocan en el reconocimiento de los sucesos, paradigmas, cambios y transformaciones que han llevado a la consolidación de lo que hoy entendemos por educación especial.

Es un campo que da lugar a esa búsqueda por tratar de entender y asimilar que el conocimiento se construye en sociedad, en colaboración entre una comunidad académica y unos contextos socioculturales y políticos de unos sujetos en formación interpelados por sus propias experiencias de aprendizaje.



Es un campo de saber dónde el centro de su reflexión gira en torno a la pregunta y problematización educativa, sobre y con algunas subjetividades que se han construido en torno a etiquetas como “retrasados”, “sobresalientes”, “especiales”, “discapacitados”, “diversos”, y recientemente “vulnerables”, para revisar así, el reconocimiento de su educabilidad, de su potencial para ser educados y formados. Es un campo que tiene como horizonte, el análisis y la reflexión respecto a esos procesos de enseñanza y de aprendizaje de la población objeto (personas con discapacidad y talentos excepcionales) pero que, a su vez, tiene alcances y logra reflejarse, con otro tipo de poblaciones más comúnmente denominadas como “poblaciones vulnerables”.

Es un campo que una vez logrado un acercamiento a la caracterización de las poblaciones objetos, se pregunta por las formas, metodologías, y estrategias necesarias o requeridas para un trabajo que se proponga por encima de todo, el reconocimiento de los derechos y de la subjetividad, que permitan incrementar los niveles de autonomía y visibilizar la lucha por la vida digna de las personas con discapacidad.

A continuación, se realiza el ejercicio anterior con los mismos ítems, pero en cuanto a la educación popular.

Perfil: Para establecer el perfil de un educador popular, es necesario remitirnos a las concepciones y apuestas de la misma, ya que ésta presenta todo el tiempo su esencia y sus propuestas como resistencia o contrapropuesta de los modelos competitivos y de mercantilización del conocimiento, es por ello que la educación popular no establece o determina ciertos tipos de profesionales o la necesidad de adquirir cierto tipo de conocimientos y niveles de profesionalización en ciertas áreas del saber, sino que más bien propone la caracterización de dicho perfil a partir de las para quién pretenda hacer educación popular.



Carlos Núñez (1993), intenta establecer unas cualidades que permitan caracterizar el perfil del educador popular y así mismo refiere dos formas en las que puede darse la preparación o formación de un educador popular.

Una primera forma, Núñez la denomina como el “líder nativo” que es aquel cuyo origen es propio de un contexto, con unas necesidades y problemáticas específicas, que una vez logra hacer conciencia de ella, gracias al desarrollo y estimulación de su pensamiento crítico, a la lectura de las realidades y de la formación política (independiente desde donde se promueva) comienza a orientar sus acciones hacia la transformación de las realidades y puede postularse como un líder y promotor en su contexto específico.



Figura 8. Actividad - taller propuesta formativa 2019.

Por otro lado, Núñez desarrolla la propuesta bajo el concepto de intelectual orgánico en donde refiere aquel tipo de profesional independiente del área de saber o campo, que por el

desarrollo de una sensibilidad frente a lo político, lo social, lo cultural, las lecturas del mundo y realidades encamine sus acciones profesionales hacia apuestas de cambio y beneficio de las comunidades, este rol puede ser ejercido dentro de sus propios contextos o también se estima que pueda migrar a otro tipo de contextos en donde pueda poner al servicio sus habilidades profesionales acompañadas de unas cualidades desarrolladas. Núñez refiere que por lo general este tipo de intelectuales se dirigen hacia los sectores menos favorecidos y a los contextos donde son más vulnerados los derechos, para el caso de educadores, el derecho a la educación.

Dadas sus concepciones de Educación en donde se resiste a la idea de que hay un portador único del conocimiento, al perfil del educador popular se le otorga una principal función o tarea que es la de coordinar. Carlos Núñez nos describe algunas características que logran dar cuenta de la concepción de coordinación para la educación popular

- Conducir al grupo al logro de objetivos buscados.
- Saber integrar y animar al grupo.
- Saber generar y propiciar la participación.
- Saber preguntar, saber qué preguntar y cuándo preguntar.
- Saber opinar y saber callar.
- Integrarse al grupo.

De igual forma Núñez describe las características o cualidades que ese coordinador o educador popular debería desarrollar:

- Debe ser sencillo, amistoso, es decir un compañero,
- Debe dejar el temor a las relaciones horizontales



- Debe utilizar un adecuado lenguaje para comunicarse, sensible al pueblo y su cultura,
- Debe enriquecerse con frescura y profundidad,
- Tener un dominio de la metodología y manejo del tema.

Finalmente, Núñez (1996), precisa que “estas cualidades no se aprenden leyendo este texto, sólo se desarrollan en la praxis” (p. 133).

Campos: para hablar de los campos en donde toma protagonismo la Educación Popular es necesario remitirnos a sus inicios o a su historia, en donde su principal campo de acción toma lugar en áreas donde pudieran llevarse a cabo acciones de alfabetización y educación de jóvenes y adultos en contextos no institucionalizados, Torres (2018) nos narra la forma en que rápidamente este campo de acción se amplió y extendió a otras áreas a otras apuestas y a múltiples contextos

Desde sus inicios las prácticas educativas populares privilegiaron las poblaciones vistas como oprimidas, explotadas o discriminadas, tales como campesinos, habitantes de barrios populares y otras categorías de trabajadores. A partir de la década de los ochenta se visibilizan las mujeres, los jóvenes y grupos socioculturales reactivándose el interés por sus identidades (Torres, 2018, p. 36).

Dicha ampliación de Campos y perspectivas de acción, se extendieron también luego de muchos debates y sectores de la educación popular que se oponían a tomar un lugar en los contextos institucionalizados como lo son las escuelas, las universidades y centros de estudio.



Es así como la educación popular, logró extenderse a una limitada gama de poblaciones donde se ejecutan acciones que responden a diferentes tipos de necesidades y problemáticas a diferentes procesos de construcción colectiva

Con la ampliación de sus perspectivas de acción la educación popular hoy trabaja con profesores y estudiantes de instituciones educativas, población LGBTI, pueblos originarios, víctimas de la violencia, colectivos y comunidades de paz, jóvenes y niños. (Torres, 2018, pp. 28-29)

Un campo más reciente pero igual de importante para la EP es la investigación, como escenario que desde distintas áreas del saber se ha podido problematizar y fortalecer, en este sentido Torres (2011) sustenta:

Algunos centros y colectivos de Educación Popular también han incorporado prácticas investigativas orientadas a la producción de conocimiento social y pedagógico, en particular a través de la investigación participativa, la recuperación colectiva de la memoria, historias locales y la sistematización de experiencias (p. 29).

Es entonces como el campo de la Educación Popular se configura a partir de la ubicación de las poblaciones a quien vayan dirigidas las apuestas y proyectos formativos, que si bien tienen una gran variedad y constituyen un amplio campo, su punto en común se resume en las luchas y en la resignificación de otros modelos de vida que siguen haciendo resistencia a un modelo social opresor, discriminador y empobrecedor, a fin de tejer acciones que permitan la construcción de nuevas posibilidades y realidades.



Saberes: partiendo de lo expuesto en el apartado anterior. Podemos afirmar que los saberes o contenidos de la Educación Popular son igual de amplios como sus campos de acción que se constituyen a partir de todas esas poblaciones consideradas como oprimidas y vulneradas que requieren urgentemente de unos procesos reivindicativos que solidifiquen y visualicen sus luchas.

De igual manera vale afirmar que los saberes y contenidos de la Educación Popular no son estáticos, si bien hay algunos que se han mantenido desde sus inicios según las realidades y dinámicas de los grupos o de las poblaciones siempre se irán modificando y actualizando, respondiendo así a su principio de educación contextualizada. Los contenidos y saberes de la educación popular como lo afirma Torres (2018) serán siempre emergentes de las necesidades y realidades de las comunidades.

Su primera ampliación se dio a la formación de dirigentes sociales, como campesinos. En trabajo sobre Derechos Humanos, comunicación alternativa y posterior a ello vino una extensión hacia el trabajo respecto a temas como; el género, lo ambiental y la economía solidaria. Según Torres (2018)

En la actualidad aparecen temas emergentes como la planeación local y los presupuestos participativos, el derecho alternativo y la justicia comunitaria, el feminismo y el ambientalismo popular, la promoción de soberanía alimentaria, la agroecología, el comercio justo y las prácticas de buen vivir, que se suman a las prácticas artísticas y estéticas urbanas, la educación intercultural y la promoción y defensa de los derechos de la población de lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersexuales y la defensa del territorio frente a la minería extractiva y la



construcción de hidroeléctricas. En países como Colombia donde persiste o recién se supera el conflicto armado, cobra importancia el trabajo con desplazados y víctimas de la violencia, el autocuidado, la memoria, la construcción de paz y reconciliación (p. 28).

A continuación, en formato de tabla, se propone una síntesis de la información expuesta anteriormente:

Tabla 1.

Relaciones EE-EP

	Educación especial	Educación popular
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Un intelectual de la pedagogía y un profesional de la educación especial con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de sus entornos. • Un maestro y una maestra competente en pedagogías y didácticas flexibles, pertinentes y de calidad; para la población con discapacidad y con capacidades y /o talentos excepcionales. • Un líder con capacidad de diseñar y gestionar propuestas, proyectos y programas, a nivel local, regional y nacional, que dinamicen las prácticas vigentes y posibles en pro del 	<ul style="list-style-type: none"> • Líder nativo • Intelectual Orgánico • Coordinador • Conducir al grupo al logro de objetivos buscados. • Saber integrar y animar al grupo. • Saber generar y propiciar la participación. • Saber preguntar, saber que preguntar y cuando preguntar. • Saber opinar y saber callar. • Integrarse al grupo. • Sencillo, amistoso, es decir un compañero, • Sin temor de las relaciones horizontales • Utilizar un adecuado lenguaje para comunicarse, sensible al pueblo y su cultura,



	<p>mejoramiento de las condiciones sociales y educativas de la población y los diferentes contextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un maestro y una maestra con capacidades para: a formulación, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas y disciplinares para la escolarización, educación y formación a lo largo de toda la vida de las personas con discapacidad y talentos y/o capacidades excepcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecerse con frescura y profundidad. • Tener un dominio de la metodología y manejo del tema.
Campos	<ul style="list-style-type: none"> • Escolar • Salud • Gestión social y cultural • Investigación, innovación y tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextos donde habiten poblaciones vistas como oprimidas, explotadas o discriminadas (campesinos, habitantes de barrios populares etc.) • Contextos institucionalizados como lo son las escuelas, las universidades y centros de estudio. • Instituciones educativas, trabajo con población LGBTI, pueblos originarios, víctimas de la violencia, colectivos y comunidades de paz, jóvenes y niños”
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógicos y didácticos • Históricos (de la educación y educación especial) • Población con discapacidad y/o talentos excepcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas investigativas orientadas a la producción de conocimiento social y pedagógico, en particular a través de la investigación participativa, la recuperación colectiva de la memoria, historias locales y



<p>Saberes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades Educativas especiales • Modelos de atención, intervención y evaluación en procesos educativos • Ajustes razonables • Diseño Universal del Aprendizaje • Inclusión • Marco Legal (leyes y políticas en cuanto a la discapacidad). • Metodologías y estrategias de intervención. 	<p>la sistematización de experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio en temas emergentes como la planeación local y los presupuestos participativos, el derecho alternativo y la justicia comunitaria, el feminismo y el ambientalismo popular, la promoción de soberanía alimentaria, la agroecología, el comercio justo y las prácticas de buen vivir, la educación intercultural y la promoción y defensa de los derechos de la población LGTBI y la defensa del territorio frente a la minería extractiva y la construcción de hidroeléctricas.
-----------------------	--	---

En el siguiente cuadro realizamos una exposición de forma sintética, de los hallazgos en cuanto a las relaciones y tensiones entre la Educación Especial y la Educación Popular obtenidas por parte de los participantes en la investigación, con las diversas técnicas e instrumentos de información.



Tabla 2.

Hallazgos Diálogos y Tenciones EE- EP

	Diálogos	Tensiones
Grupo Focal	<p>(Puntos de encuentro entre la EE y la EP:</p> <p>Procesos desde y con la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de sujetos, grupos sociales históricamente excluidos. • Construcción colectiva. • Buscan dar voz. • Realizan lecturas de mundo. • Reconocen subjetividades. • Presentan diálogos inacabados. • Son campos de saber con luchas históricas por mantener su existencia. • Se pregunta por el otro (una por como aprende, y otra por el lugar en la sociedad). 	<p>(Por ser parte esencial de solo una de las partes, EE o EP:</p> <p>Rigidez con la institucionalidad por parte de la EE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La EE presenta poca presencia o trabajo en la ruralidad y otros sectores marginados, donde también hay población con discapacidad. • Poco trabajo colectivo en la EE. • Apuestas y programas individualizados por parte de la EE • Lugar o concepción del educador en la EE, pues se concibe como “especialista de la discapacidad” • Poco trabajo interdisciplinar en la EE. • En EE no se asumen posturas que se pregunten y el mundo y las realidades, solo se asumen y se dan por determinadas. • En EE poco se hace un trabajo intencionado para la construcción de un sujeto o maestro como sujeto político. • Modelo o mirada médica, desde la EE. • Pocas estrategias o adecuaciones para el trabajo con la PcD en la EP.



Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos poblaciones con características similares. • Sensibilidad por las realidades y necesidades. • Apuestas únicas, no hay un modelo rector. • Objeto de estudio son las poblaciones vulnerables. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta una claridad o delimitación de las apuestas ético-políticas de la EE.
Propuesta formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Rol comunitario. • Reconocimiento del otro. • Lectura de contextos. • Intervención teniendo en cuenta las características de los sujetos. • Trabajo con la comunidad. • Liderazgo. • Mediaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y propuesta no explícita en la licenciatura en educación especial en torno a la formación política. • Poca práctica en contextos diferentes al escolar en la EE.
Egresados	<ul style="list-style-type: none"> • Ambas piensan la educación como un proceso emancipatorio, que permite a los sujetos encausar su vida, modificar su subjetividad y actuar en consonancia con otros, es decir, preguntarse por lo intersubjetivo. 	

En un ejercicio de análisis de los datos presentados en la tabla anterior, podemos establecer a grandes rasgos unas relaciones y unas tensiones, a partir de los diálogos y del



encuentro dado en este proceso investigativo, entre la Educación Especial y la Educación Popular.

Relaciones

Encontramos que estos campos de saber se relacionan o tienen en común su concepción de sujeto, independiente de la población en la que se enmarquen. Todo el tiempo se reconocen como sujetos de derechos, permeados por unas dinámicas y por unas realidades que constituyen sus subjetividades, siendo estas las que los posicionan frente al mundo, la sociedad y los procesos formativos que se deben tener en cuenta al momento de proponer acciones educativas.

Estos dos campos conciben a esos sujetos de derechos como los protagonistas y puntos de partida para el ejercicio educativo, por ende, sus propuestas deben estar enmarcadas en responder a sus necesidades, a sus realidades y al ejercicio de sus derechos, promoviendo así, la búsqueda por la autonomía y la vida digna.

Partiendo de esa concepción, de ese reconocimiento que hacen la Educación Especial y la Educación Popular acerca de los sujetos, se establecen así mismo sus concepciones respecto a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pues coinciden en que estas están mediadas por las experiencias significativas, construidas a partir de las lecturas de la realidad. Estos campos contemplan que esos procesos de enseñanza y de aprendizaje no tienen un modelo único, no pueden establecerse definitivamente, es decir, son inacabados, y que es la inmersión en los contextos y con las poblaciones específicas las que van dando las estrategias pertinentes, que deben construirse y repensarse todo el tiempo.





Figura 9. Actividad - Taller propuesta formativa 2019.

Asimismo, reconoce que el proceso de aprendizaje se puede dar de diversas maneras que varían según las poblaciones y los entornos, cuyo principal eje constitutivo es la vivencia. En cuanto al proceso de enseñanza la Educación Especial y la Educación Popular, tienen por común el concepto de educador, concibiéndolo no como aquel que porta el saber absoluto y que es el encargado de la transmisión, sino que ambas se ubican desde perspectivas que posicionan al educador como un mediador y facilitador de los procesos de aprendizaje

Otra de las relaciones evidenciadas en esta investigación, es la lucha histórica que tanto la Educación Especial como la Educación Popular, han tenido a lo largo de su trayectoria por mantenerse, es una lucha por la existencia, resistencia y oposiciones frente a supuestos que los señalan como campos obsoletos o inútiles, que no deberían existir, que no logran un impacto real en el ámbito social, y que más bien deberían acomodarse a otros tipos de propuestas que el sistema ha instaurado. En esa lucha por la existencia la Educación Especial y la Educación

Popular, se encuentran, en los esfuerzos que debido hacer en argumentos que evidencian la importancia y la necesidad de su acción, en tanto cada una reconoce su incidencia no sólo en el campo educativo, sino también en lo sociopolítico. En esa lucha tienen en común, que ese proceso de resistencia les ha permitido pensarse y reflexionar sobre sus perfiles, campos y saberes, realizando un análisis y estudio de forma permanente y constante, permitiéndoles así una actualización de sus saberes y de su praxis, lo que les ha concedido la posibilidad de fortalecerse y seguir extendiendo sus diálogos y sus campos de actuación.

Otra de las relaciones halladas durante este proceso de encuentro e investigación, refiere precisamente a los campos de acción que tanto la Educación Especial y la Educación Popular se vienen pensando para su incidencia, despliegue y acciona pues si bien se instauran como modelos educativo ambos vienen en un reconocimiento de que su lugar y el perfil de sus protagonistas no sólo se limita a los campos institucionalizados, sino que también logra hallar un rol y un campo de acción pertinente, en aquellos contextos no tan caracterizados. Vienen pensándose su intervención en otro tipo de comunidades diferentes a las que el modelo de educación tradicional ha planteado bajo los supuestos pedagógicos y didácticos diseñados para esos campos de acción, donde se encuentran sus poblaciones objeto. La Educación Popular por su parte, se piensa todo el tiempo el campo donde se encuentran las poblaciones más oprimidas, vulneradas e invisibilidades y, por otro lado, la Educación Especial, se piensa en torno a aquellos lugares o contextos de la sociedad donde está, o debería estar la población con discapacidad.

Tensiones

En nuestro proceso investigativo, en ese diálogo entre la Educación Especial y la Educación Popular, también se encontraron o evidenciaron algunas tensiones y distancias entre

estos campos, distancias que luego nos permitirán en capítulos posteriores, hablar sobre los aportes que un campo puede hacerle al otro.

Entre las tensiones identificadas obtuvimos: las propuestas de trabajo o de intervenciones individualizadas asumiendo la dificultad en la persona por parte de la Educación Especial con la población con discapacidad. Si bien el campo de la EE también reconoce la necesidad del trabajo conjunto y de las construcciones colectivas de mundo, en su ejercicio todavía siguen existiendo brechas, pues sus apuestas siguen estancadas en programas educativos individualizados. Al interior de nuestro programa esta distancia es evidente, sobre todo en las prácticas de docencia, donde se promueven secuencias didácticas con propuestas de intervenciones personalizadas e individualizadas que trabajan a partir de la identificación de dificultades.

Otra de las distancias halladas, es la concepción de discapacidad o diversidad que en ocasiones sigue presentándose al interior del campo de la EE, pues continúa enmarcado en el modelo médico-rehabilitador, en donde omiten el reconocimiento de sujetos de derechos y lo reemplazan por sujetos objetos de patologización, y es a partir de dichas patologías o “cuadros sintomatológicos” desde donde se piensan las intervenciones. Al respecto el autor Fuente Vega (2002) refiere que: “Son mucho más atractivas las teorías psicológicas de patologías individuales de los niños con disfunciones emocionales o de conducta que requieren una intervención terapéutica, que los planteamientos sociales más comprometedores personal y socialmente” (p. 53).

Esas distancias encontradas, se resumen en una brecha entre teoría y práctica, pues si bien, dentro de sus planteamientos, de sus saberes y de sus apuestas, se nombra y se hace

referencia al modelo social de la discapacidad, al reconocimiento de sujetos políticos y al constante análisis de la otredad, en la práctica aún se sigue evidenciando el reflejo de modelos de la educación especial que son ambiguos, lo que nos habla de una propuesta formativa o educativa descontextualizada, y del desconocimiento u omisión de la lectura de la discapacidad como un fenómeno social, como bien lo propone Fuente Vega (2002), en su texto *La educación social ante la discapacidad*:

La discapacidad, como fenómeno social complejo, incluye tanto a las necesidades especiales que afectan a colectivos sociales como el conjunto de factores sociales, y políticos que condicionan la vida de los individuos con limitaciones, en todo su proceso vital (p. 41).

Continuando con los hallazgos, respecto a las tensiones o distancias de los diálogos entre estos dos campos de saber, encontramos la acción o incidencia en contextos no institucionalizados, pues la EE siguen enmarcando el perfil de sus profesionales y su campo de acción, fundamentalmente en lo institucionalizado, dejando a un lado las apuestas por otro tipo de contextos y trabajo con otros tipos de comunidades diferentes a la escolarizada, a su vez la EP ha presentado un gran despliegue en contextos no escolarizados, pero poco se ha resaltado su experiencia en ámbitos escolares.

Al respecto Fuente Vega (2002) propone:

La educación especial nunca puede renunciar al compromiso social que le corresponde en su apoyo al derecho de la educación de las personas afectadas por



cualquier tipo de limitación, porque, en definitiva, su responsabilidad no es otra que conseguir la educación para todos (p 54).

Así mismo se evidencia, una distancia en las definiciones o concepciones acerca de la formación política y de la concepción de comunidades, pues en la EE se logró evidenciar que hay unos supuestos erróneos y una mirada reduccionista, que de cierta manera limita la identificación de otros campos y otros roles para sus profesionales.

Si bien la Educación Especial y la Educación Popular dialogan y se encuentran con la necesidad de formar políticamente, respondiendo a necesidades y realidades, la EE aún debe replantearse sus apuestas políticas, pues en este proceso se evidenciaron tensiones respecto a la formación política, a las nociones, a las formas de abordarla y definirla.

8.2. Formación política del educador especial: vacíos y fortalezas

Para este segundo capítulo, proponemos exponer y abordar los hallazgos respecto a este concepto base de nuestro proceso investigativo. Partimos entonces de las definiciones construidas desde las apuestas de la Educación Popular, para luego, a través de la información obtenida con las encuestas, entrevistas y uno de los talleres desarrollados en la propuesta formativa de nuestra línea, realizar un panorama general de la situación actual de la *formación política* en la licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

Iniciamos entonces con la exposición de la información recolectada, con un análisis emergente de la triangulación de la misma, en donde se pretende plasmar las perspectivas entregadas por la población muestra seleccionada para este proceso (Docentes, estudiantes y egresados).



Seguido a esto, pasamos a compartir algunos de los aspectos más relevantes o llamativos de los debates y reflexiones obtenidos en el espacio de uno de nuestros talleres, que estuvo enfocado en abordar el concepto Formación Política (FP), y que se ejecutó en el marco de nuestra propuesta formativa para esta investigación.

Y finalmente procedemos con una presentación a modo de síntesis, de los vacíos y fortalezas de la FP en la licenciatura, recogiendo los aspectos evidenciados en los procesos anteriormente descritos (aplicación de instrumentos y taller).

En relación con las fuentes de información para este capítulo, contamos con la información recolectada a partir de instrumentos como;

- Encuesta; una para estudiantes y otra para egresados.
- Entrevista; para docentes, para egresados, para los participantes del taller.

Encuestas para estudiantes: En esta se incluyeron 2 preguntas en relación con este capítulo.

- La primera con sus distintas opciones de respuesta es: ¿Qué es la formación política?
 - a. Es la formación que se otorga para estar al tanto de la clase política de un país o región específica, además de los movimientos, sucesos y todo con respecto a partidos políticos y periodos de elección administrativa.
 - b. Proceso de diálogo y compromiso arraigados en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del Estado.



c. No sé.

Los resultados obtenidos de esta encuesta para estudiantes del pregrado, se sintetiza y muestra en la siguiente gráfica:

De acuerdo con las siguientes opciones cuál considera que es la más cercana a una definición de formación política

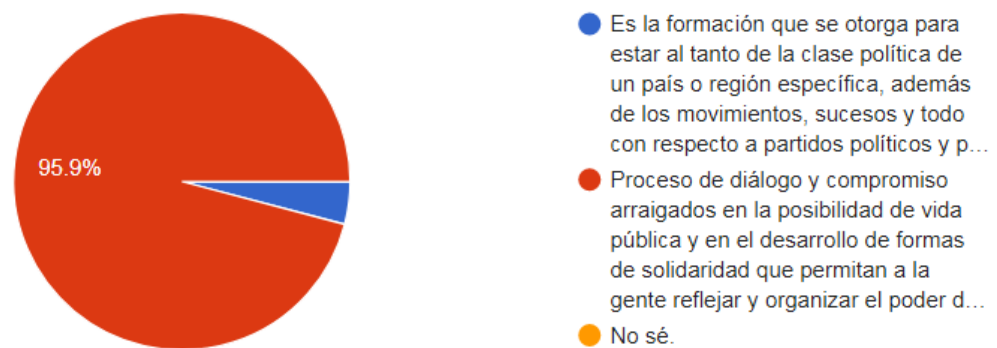


Figura 10. Definición de formación política -Encuesta estudiantes.

Nos dice que un 95.9% de los estudiantes que participaron en la encuesta, conciben la formación política como un proceso de diálogo y compromiso. Mientras un 4.1% la considera o asocia con aquella formación para estar al tanto de la clase política de un país o región.

La segunda pregunta diseñada en coherencia con esta categoría, es: ¿Considera pertinente la formación política que se ofrece y promueve desde su licenciatura?

¿Considera pertinente la formación política que se ofrece desde su licenciatura?

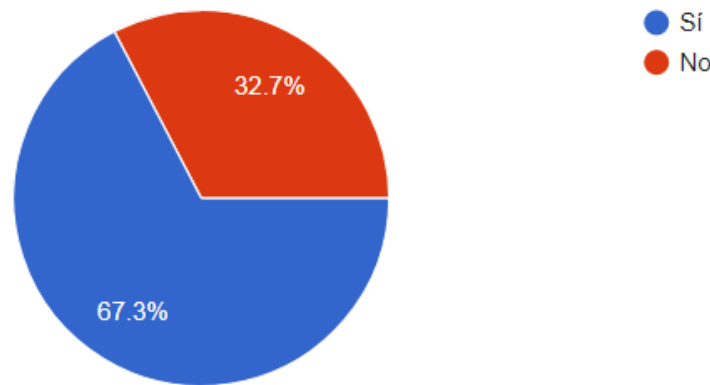


Figura 11. Pertinencia de la FP - Encuesta estudiantes.

Esta gráfica muestra que un 67,3% de los estudiantes que participaron de la encuesta considera que la FP entregada por el programa es pertinente. Y un 32,7% considera lo opuesto; que la FP que se promueve o fomenta al interior del programa o a lo largo del proceso de formación de los educadores especiales, no es pertinente.

Un análisis o conclusión a partir de estos primeros datos obtenidos, resulta un tanto complejo, debido a que, si bien una gran mayoría tiene un concepto de la FP, distinto al exclusivamente institucional o de relaciones con la palabra “politiquería”, si hay una gran diferencia casi de un 26% acerca de la pertinencia, la duda surgida de este análisis es ¿desde qué perspectiva o noción de FP están valorando la FP de nuestra licenciatura? ¿Qué tanta conciencia hay en esa valoración? ¿Podemos valorar algo que no tenemos muy claro?

Este tipo de preguntas nos evidencian un poco los límites o desventajas de este tipo de instrumentos, ya que en la investigación cualitativa que propone la EP, la subjetividad cobra un

lugar muy importante, y en un instrumento como este no logra recogerse. Sin embargo, ayudó a darnos un panorama y a pensarnos sobre las incógnitas emergentes y permitió nutrir el proceso y hacernos ver la necesidad de crear esos espacios de diálogo, que se dieron en los talleres de la propuesta formativa. Este instrumento fue más tipo pilotaje, y fue a partir de las tensiones y dudas desde aquí encontradas, lo que nos impulsó a buscar espacios de encuentro para ahondar más en estos aspectos.

Encuesta para egresados: Al igual que en la anterior, en esta se incluyeron 2 preguntas en relación con este capítulo:

- La primera pregunta con sus opciones de respuesta es: De acuerdo con las siguientes opciones ¿cuál considera que es la más cercana a una definición de formación política?:
 - a). Es la formación que se otorga para estar al tanto de la clase política de un país o región específica, además de los movimientos, sucesos y todo con respecto a partidos políticos y periodos de elección administrativa.
 - b). Proceso de diálogo y compromiso arraigados en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del Estado.
 - c). No sé.



De acuerdo con las siguientes opciones cuál considera que es la más cercana a una definición de formación política



Figura 12. Encuesta egresados - Definición de FP

Esta gráfica nos dice, que un 82,4% de los egresados que participaron en la encuesta, conciben la FP como un proceso de dialogo y compromiso. Un 11,8% no sabe, no define el concepto de FP, y un 5,9% lo asocia con la formación que permite estar al tanto de la clase política de un país.

- -La segunda pregunta con sus opciones de respuesta es: ¿Cómo calificaría la formación política otorgada desde su licenciatura?
 - a. Buena.
 - b. Regular.
 - c. Mala.



¿Cómo calificaría la formación política otorgada desde su licenciatura?

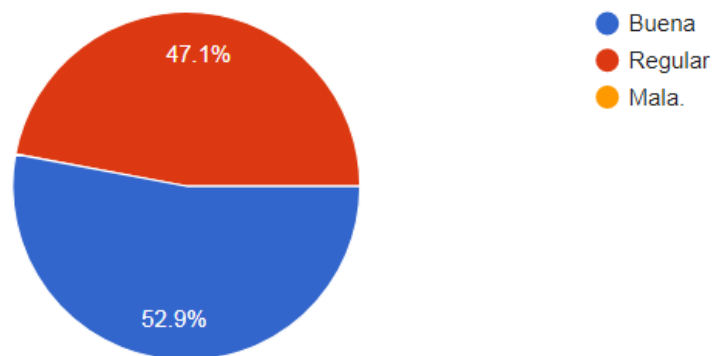


Figura 13. Encuesta egresados - calificación FP.

Nos dice que un 52,9% de los egresados, considera “buena” la FP obtenida en su pregrado. Mientras un 47,1% la considera regular.

Creemos importante mostrar el rango de los años de egreso de los participantes de la encuesta, ya que, a partir de estos datos, también se da lugar a algunas inferencias, en asuntos asociados a los cambios de paradigmas, de las realidades mismas del campo y los contextos, e incluso de las apuestas y diseño metodológico y procesual del programa en cuanto a sus versiones anteriores, donde anotamos que todos esos factores inciden de alguna u otra manera en este tipo de concepciones o posturas.

Año de egreso:

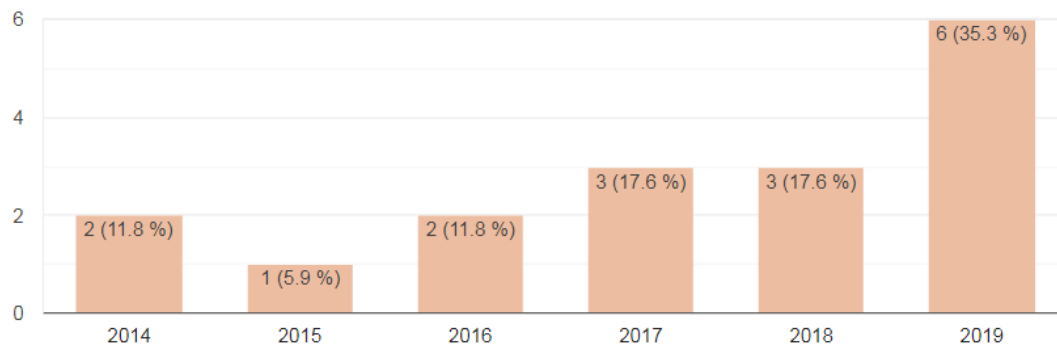


Figura 14. Encuesta Egresados - Año de egreso.

Entrevistas para docentes: de los docentes de la licenciatura entrevistados para nuestro proceso de investigación, se obtuvo resultados respecto a la formación política donde se evidencian diversos aspectos o factores determinantes. En este análisis se plasman los asuntos que consideramos más relevantes y que además fueron puntos en común en una generalidad de las respuestas de los docentes participantes.

En un primer momento resulta válido mencionar y detenernos en los hallazgos en torno a la concepción de formación política de los profesores entrevistados. Es una minoría de esta muestra la que no tiene claro el concepto de formación política o todavía siguen acuñándolo únicamente a los procesos y formas institucionales, desconociendo su componente subjetivo y demás características como la movilización de conciencia, la lectura de las relaciones de poder, la toma de decisiones y el fomento de pensamiento crítico. Sin embargo, consideramos que quizás muchos de esos aspectos estén incluidos dentro de sus prácticas pedagógicas, que sean característicos de su identidad como maestros, pero por desconocimiento o falta de claridad frente al concepto de FP, les impide identificarlo como fortaleza, apuesta o aporte propio para el programa.

Por tanto, podemos inferir que en la licenciatura se pueden estar llevando a cabo procesos de formación política de manera implícita e inconsciente, en tanto el desconocimiento, los imaginarios, la resistencia y las asociaciones que hacemos con la formación política, son asuntos que socialmente pueden ser leídos de forma negativa, vinculados a partidos políticos o procesos de politiquería. En tanto no se tenga conciencia de esta acción, el impacto no va a ser igual, va a estar reducido o minimizado y se van a continuar omitiendo el deber de formar políticamente a los y las educadoras especiales de estas generaciones.

Otro aspecto a destacar en el análisis de las respuestas o datos obtenidos con este tipo de población, fue la distancia que encuentran entre la teoría y la práctica. Muchos de los docentes argumentan y ponen como fortaleza del programa, la claridad, la conciencia y la intención de hacer formación política, teniéndolo siempre en cuenta como una necesidad para la formación de licenciados en educación especial, como una herramienta fundamental para el quehacer del maestro, sin embargo, anotan siempre como debilidad o vacío que está se sigue quedando en la intención o en el papel, pues como se anotó en el apartado anterior una gran mayoría de veces se hace desde el “currículo oculto” o apuestas individuales de cada docentes, lo que impide dar claridad y llegar a consensos dentro del programa mismo acerca de las apuestas definitivas de la licenciatura en cuanto a la formación política. Este último elemento mencionado nos remite a otro aspecto, reiterado por parte de varios docentes que terminan por ponerlo dentro de sus sugerencias para el programa, y es lo concerniente a la necesidad de una comunidad educativa sólida y bien establecida al interior del pregrado, que logre aunar asuntos como la concepción del programa respecto a la formación política de los de las educadoras especiales, donde se identifiquen las subjetividades de los docentes respecto a este, y se pongan en diálogo para lograr construir o acordar una definición que oriente el trabajo en torno a este asunto, una comunidad



educativa con miras a diseñar y ejecutar propuestas de un trabajo bien establecido y claro en cuanto a la formación política y que a su vez contemple dicha ejecución de manera conjunta y transversal, que comience a dejar de ser simplemente apuestas individuales de los maestros para empezar a convertirse realmente en una apuesta política de parte de la licenciatura y se presente de forma explícita.

Por otro lado, es de resaltar los datos obtenidos en las entrevistas a los docentes, su constante queja y denuncia de la apatía y desinterés que ellos logran identificar en los maestros en formación de nuestro pregrado respecto a la FP. Hacen anotaciones como la ausencia de procesos autónomos de aprendizaje, ya que todo el tiempo observan que estos educadores especiales en formación, esperan que las herramientas, habilidades, y estrategias requeridas para su profesionalización, les sean entregadas en totalidad. Estos asuntos pueden dar cuenta del poco interés y mínima motivación por participar en otros escenarios de la universidad, de la facultad e incluso de la ciudad misma; este tipo de actitudes de los estudiantes, reducen el panorama de la formación política en la licenciatura, pues como muchos logran evocarlos, son estudiantes que poco se caracterizan por el protagonismo en espacios de debate, de toma de decisiones, de análisis y lectura de las coyunturas y dinámicas de contextos inmediatos, son estudiantes caracterizados por limitarse solo a los campos, contenidos y tareas de su programa, y son pocos los que se logran identificar desarrollándose en otros escenarios como estudiantes.

Para los docentes, estos aspectos resultan premonitorios de lo que puede suceder una vez estos estudiantes egresen y todas estas actitudes que ahora se ven en el programa o en el proceso de formación pasen a ser una característica de su quehacer pedagógico, y remiten de inmediato a las consecuencias o resultados negativos que esto puede generar, en cuanto a corresponsabilidades y los deberes sociales del maestro.

Entrevistas a Egresados: de la misma forma que ocurrió en el análisis de las encuestas para estudiantes de la licenciatura, en donde la comparación o reflexión de algunos datos, generaban grandes incógnitas debido a los componentes subjetivos allí contrastados. Nos resultó necesario un encuentro y proceso de diálogo con esta parte de la muestra que refiere a los egresados, con ellos quisimos ahondar sobre los aspectos que la encuesta en un primer plano no permite. Vale aclarar que la selección de esta muestra se hizo partiendo de respuestas que se dieron en la encuesta a preguntas que indagaban por acercamientos a la educación popular o trabajo comunitario, pues consideramos que quienes se encuentren inmersos en estos aspectos pueden tener un poco más de claridad y profundidad y pueden entregarnos un panorama más amplio de lo que nos estamos preguntando en esta investigación.

A groso modo, entre los egresados entrevistados se pueden recoger aspectos en común, como la denuncia o la crítica por una falta de conceptualización y así mismo de trabajo en torno a la formación política. Es la crítica permanente de que no existen procesos transversales en todos los cursos, que la FP ha sido y sigue dependiendo al interior de nuestro programa, de las constituciones subjetivas y apuestas de cada docente, lo que puede restarle mucho a esta formación. Así mismo, destacan que el programa no promueve y tampoco procura la articulación para aumentar la participación de los educadores especiales en formación en otros espacios existentes, ya sea al interior de la Universidad o en otros escenarios; pero que sean espacios que permiten la sensibilización de la conciencia, que inviten a la contextualización y acercamiento a las realidades y problemáticas sociales, y así mismo que sea un espacio donde no solo se promuevan la reflexión y pensamiento crítico sino también la necesidad de una respuesta y acción sobre esos sucesos identificados.



Propuesta formativa: Taller de formación política: durante el diseño y la construcción de nuestra propuesta formativa para la línea de trabajo de esta investigación, que se pregunta por las relaciones entre la educación popular y la educación especial a fin de aportar al perfil comunitario y a la formación política de los educadores especiales en formación de la Universidad de Antioquia, destinamos el segundo encuentro para abordar de manera específica el concepto de formación política. Nuestro objetivo principal era:

Reconocer e identificar las concepciones de FP que circulan al interior del programa o en medio de los educadores especiales en formación.

Se propuso entonces recopilar los saberes previos, sus posturas, su concepto sobre la formación política y así mismo, se intentó hacer una revisión a partir de dichos saberes previos sobre aquellos cursos, espacios o factores entregados por el pregrado donde se abordan o se fortalecen esas nociones políticas, y de alguna u otra manera, a la luz de las apuestas de la educación popular y gracias al espacio de intercambio y diálogo permitido en el taller, hicimos un contraste de aquello que definimos como saberes y concepciones previas, con aquello que la Educación Popular venía a proponernos.



Figura 15. Colcha de retazos - concepciones de política 2019.

En el taller sobre concepción de la FP que se llevó a cabo, iniciamos con algunas actividades de encuadre y sensibilización para continuar después con una de las técnicas que utiliza la EP denominada *colcha de retazos*, para indagar por el concepto acerca de lo que es *política*. En una primera revisión y a grandes rasgos podríamos decir que nos encontramos con que la mayoría de los participantes acuñan o relacionan el concepto político en el marco de la institucionalidad, respecto al tema de lo jurídico, lo legal, lo ciudadano, los derechos y normativas. Si tuviéramos que sintetizar el objetivo propuesto para este encuentro, el cual era identificar las concepciones de formación política (y en esta actividad en particular, de política) en palabras claves, tendríamos las siguientes:

- Poder
- Leyes
- Formación
- Normas

- Corrupción
- Democracia
- Decisión
- Derechos
- Asunto legislativo
- Estado
- Gobierno

Estas fueron las palabras que se repitieron un mayor número de veces en las respuestas de los participantes del taller.

Una segunda propuesta dentro del espacio-taller era un juego de roles que consistía en poner sobre escena dos situaciones y posterior a esa presentación, generar un debate en torno a la idea de identificar o responder a la pregunta *¿en cuál de las dos puestas en escena se evidenciaba la política o formación política?*

La primera escena consistía en la campaña de un ciudadano que aspiraba a un cargo público y administrativo de orden estatal, y la segunda era una comunidad que estaba resolviendo un conflicto por ausencia de un servicio básico en el contexto. Antes de que pudiéramos entrar a discutir y reflexionar, desde las puestas en escena ya estábamos haciendo lecturas de sus percepciones pues ambos juegos de roles se enfocaron o resaltaron asuntos como la corrupción, el soborno, la omisión de deberes, el abuso de poder, errores en el debido proceso

Respecto a la pregunta que presidía el ejercicio de los juegos de roles, que tenía como propósito provocar o intencionar el debate y la reflexión, fueron las siguientes algunas de las respuestas obtenidas para dicho interrogante:



“En ambas, pero más en la primera, porque es que literal así es, esos políticos son todos así, de pronto que pesar porque no hubo como una que nos narraba un buen político, si es que existen”

Luego de algunas afirmaciones a favor de expresiones como la anterior, continuamos provocando la extensión y visión del debate, volvíamos a insistir sobre que es política, y sobre la necesidad de que retomáramos esos saberes con respecto al concepto formación y nos hiciéramos una idea de esa unión, Formación Política. Pero además incluimos preguntas como: ¿si les dijéramos que ustedes en el deber ser, deben formar políticamente a sus estudiantes, independiente si se enmarcan en algún tipo de población específica? ¿Qué y cómo lo harían? Y ¿si les dijéramos a aquellos que ya ejercen, que en su planeación de mañana deben incluir la formación política, como la incluirían, como lograría que esta fuera transversal?

“Yo no lo haría porque yo no tengo ni idea de nada eso, uno medio sabe por las noticias o lo que se da cuenta aquí en la U, entonces que voy a decirle a mis alumnos, no ni modo”

“Yo tampoco, primero no sé qué es, no sabría cómo hacerlo, además no veo utilidad, empezando que, a las personas con discapacidad, siempre las invisibilizan en esos procesos de política.”

“A mí primero que todo esos temas no me gustan, la escuela y mi rol, deben transcender y entregar a los niños y niñas y jóvenes, saberes contextualizados, cosas útiles, para sus vidas, entonces no veo utilidad en estos asuntos, además son cosas que cuando uno crece y se inserta en el mundo de lo real, ya solo se va dando cuenta, como la corrupción y esos temas.”



Fueron estas algunas de las respuestas entregadas por los participantes del taller que podrían darnos una globalidad de la discusión, y partiendo de estas entonces logramos concluir que ese primer debate del espacio terminó por decir, que no era posible pensar la formación política como un deber del educador especial, sus respuestas apuntaron siempre a no poder, a no estar preparados y formados, al no encontrar un sentido y sobre todo para la población objeto, a no verlo como una necesidad, también a no entenderlo, y se fundamentaron en la idea de que no se puede entregar o compartir sobre aquello que no se conoce, argumentando este último aspecto sobre el supuesto de que en la formación política no se aborda dentro de la licenciatura, que este no es un contenido propio en nuestra área o campo de saber.

Seguido de esta interesante discusión los invitamos a observar y saborear la “*sopa de la FP.*” La sopa de la formación política consistía en un cartel que contenía pequeños cuadros con palabras o frases que se aproximan o que son contenido de la FP. (Estas frases y palabras las extrajimos del resumen construido en el seminario, con el libro “educar en y para la libertad” (2012)

Participación - análisis de la realidad – democracia - gestión pública - reflexión, transformación - liderazgo – ética – contextos – cambio - puestas en común. Eran algunas de las palabras que se encontraban en la sopa, antes de pasar a saborearla, dimos unos minutos para que hicieran un recorrido visual de cada concepto allí puesto, y luego a cada uno les pedimos que señalaran:

1. ¿Qué palabra o idea encontraban nueva para sus vidas? ¿a cuál de esos conceptos nunca se habían acercado?



Como la respuesta fue unánime y positiva “los conocemos o hemos oído de todos” preguntamos luego:

2. ¿En cuál de estos aspectos o conceptos no los ha formado esta licenciatura? ¿Qué cosas o ingredientes de esta sopa, no tiene ustedes como herramienta?

Fue también un sinfín de respuestas interesantes, de reflexión, y por supuesto de hallazgos para nosotras.

El grupo manifestó conocer o saber al menos lo mínimo de cada concepto, nada era nuevo, y muchos de los allí presentados se los han entregado en su proceso de formación como educadores especiales, quizá unos de manera más explícita y otros en lo que ellos nombran “currículo oculto” pero concluyeron que la gran mayoría de esos ingredientes han pasado por su paladar y lo sienten como herramienta para su que-hacer docente.



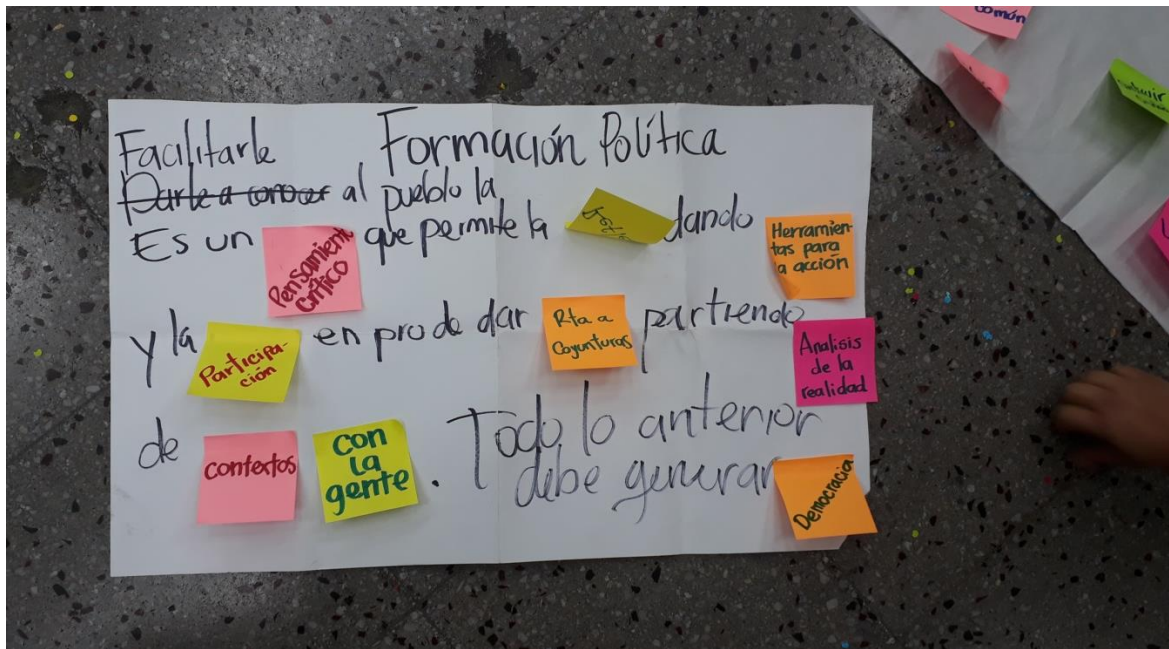


Figura 16. Construcción colectiva de la definición de FP -2019.

Gestión pública, respuesta a coyunturas, y trabajo en, con y para los territorios, fueron los que tal vez en cierto modo refutaron, más no rechazaron; y luego de la lectura de un pequeño apartado sobre *lo político y la política de la educación popular* del libro *Movimientos sociales y educación popular en América Latina* (2018) del autor Alfonso Torres. Las posturas y argumentos se fueron modificando o transformando.

Dentro de la tradición histórica de la educación popular coexisten dos ámbitos de lo político, Uno relaciona su razón de ser y su actuación con relación a la institucionalidad política a escala macro: así como la educación institucionalizada reproduce las relaciones de dominación política de una sociedad, la educación popular las cuestiona y las pretende transformar. Otra manera de asumir lo político es de la forma micro: toda práctica educativa específica escolar o no escolar es

política porque establece relaciones de poder y de contrapoder que reproducen otras formas las que existen en la sociedad.

En este sentido, resulta sugerente la reivindicación de la idea de –pueblo político- propuesta por Jacques Rancière, para quien esa categoría no remite a una condición o población determinada, sino a la acción de los sujetos que constantemente cuestionan el sistema de dominación democrática, reconfiguran el espacio común, los contenidos de la discusión pública y la expansión de lo posible (Torres, 2018, p . 37).

La cantidad de comentarios que reprochaban o desmentían las posturas y los argumentos dados y defendidos en el debate anterior a esta actividad, fueron evidencia de un proceso de toma de conciencia, de cambio, de transformación, pues llegaron a la conclusión de que, si bien es cierto que la formación política tanto de la escuela y aún la del programa, no era la mejor, las más adecuada o no era explícita, y no les había permitido tomar conciencia de todo esto.

Vacíos y fortalezas: si bien en los apartados anteriores de este capítulos se han logrado enunciar algunos respecto al objetivo principal de este capítulo que es visibilizar los vacíos y fortalezas de la FP en la formación de los educadores especiales, proponemos a continuación el siguiente cuadro de 2 entradas, una vertical que se refiere a las subcategorías de vacíos y fortalezas de la categoría principal y una horizontal que ubica a los actores o población muestra de este proceso (docentes, estudiantes y egresados). Debido a la gran cantidad de información recolectada, en el cuadro proponemos plasmar aquellos aspectos que hallamos en común en los 3 tipos de población, pues consideramos que en esos comunes se hallan los factores o aspectos en relación a la FP para trabajar, mejorar o fortalecer con mayor urgencia.



Tabla 3.

Hallazgos. Vacíos y fortalezas FP.

Formación política	Vacíos	Fortalezas
<p>Profesores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pocas situaciones para la toma de decisiones • Pocas oportunidades o escenarios para debatir y defender ideas • Poca autodeterminación para su proceso formativo. • Confusión o mal uso del concepto “POLITICA” • No hay FP ni en el programa, ni en la facultad • No hay nada intencionado, está claro que es un deber, pero no está claramente especificado o detallado. • Poca incidencia • No hay una formación constante y consciente, es más bien una formación de contingencia. • No sabe que la pueden y deben dar a sus futuros estudiantes. • Poco compromiso por parte de todos los actores frente al proceso de formación • Falta de la articulación teórica y práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de escenarios extracurriculares (encuentros - aunque son solo específicos) • En los cursos se intenta privilegiar eso, no dejar atrás o a un lado de las áreas específicas. • Contexto de U pública, siempre tiene un horizonte por formar más en el pensamiento crítico, a diferencia de las privadas. • Algunos profesores transversalizan sus cursos con la formación política por el asunto de libertad de cátedra. • Como estudiantes de EE se hacen preguntas y toman posiciones frente a la injusticia, la indignación, la exclusión, diferentes aspectos conceptuales y vivenciales.



	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos cursos son de carácter muy procedimental muy instrumental, eso hay que revisarlo porque ahí no hay lugar para la comprensión, para la formación política • No todos los docentes tocan el componente de la formación política en sus cursos. • Falta que sea un tema más intencionado por parte de los profesores • Falta formalizar en los diálogos entre profesores, profesores y estudiantes ese enfoque político y crítico que tiene la universidad. • Los estudiantes no tienen mucho interés en el tema, en pensar los asuntos filosóficos de la ley ¿por qué es importante que tengamos la ley, la política? sobre las formas de convivencia para el bien común. 	
<p>Estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No somos conscientes • Resistencias, imaginarios y supuestos frente a la “política” o lo “político” • Falta de identidad como sujetos políticos. • Construimos nuestra FP en otros espacios fuera de la licenciatura, por eso 	



	<p>se dificulta a veces poner esa formación en el campo específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resistencia por parte de algunos profesores con este tema. 	
Egresados	<ul style="list-style-type: none"> • Falta una mayor profundización en formación política. • No se transversalizan en todos los cursos. • No se promueve desde el programa la participación en otros espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> • La exigencia permanente de participar en escenarios comunitarios cercanos. • Vínculo permanente con las familias. • Actitud permanente de defensa de los derechos de las personas que acompañamos desde el ejercicio como educadores especiales. • La permanente defensa de la formación de educadores especiales como un mecanismo de resistencia a un estado que sigue buscando practicas homogeneizantes.

8.3. Perfil comunitario del educador especial: vacíos y fortalezas

Para el desarrollo de esta parte del proceso de investigación utilizamos instrumentos como entrevistas a docentes y egresados, encuestas a egresados y estudiantes del programa, diarios de

campo donde registramos lo vivido y hallado en el taller sobre comunidad, pensado dentro de la propuesta formativa y la realización del grupo focal.

A manera general en el momento de triangular lo datos obtenido se puede visualizar que todos los participantes de este proceso reconocen que el educador especial tiene un rol o perfil comunitario, pero no tienen claridad de sus funciones allí.

En la siguiente grafica se muestra las respuestas que confirman el reconocimiento del educador especial en el campo comunitario, pero de manera predominante se evidencia el desempeño en el campo escolar. La pregunta y posibles respuestas eran:

¿En cuales de los siguientes campos se ha desempeñado?

- a. Escolar.
- b. Gestión social y cultural.
- c. Comunitario.
- d. Salud.
- e. Investigación.
- f. Rehabilitación.
- g. Administrativo.
- h. Tecnología e innovación.



En cuáles de los siguientes campos se ha desempeñado:

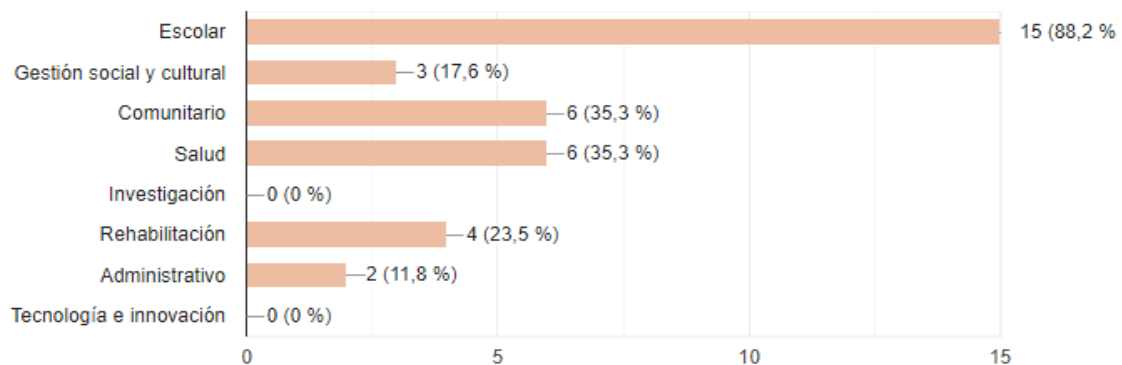


Figura 17. Encuesta egresados - Campos de desempeño laboral

Dentro de la propuesta formativa en un primer momento se dispone el espacio para la reflexión sobre el concepto comunidad y el tejido social que vamos construyendo en los diferentes espacios a los que pertenecemos, en el trabajo con las comunidades y las familias. Conversación en la que se pudo identificar que los estudiantes tienen una reducida y limitada comprensión del concepto comunidad, refiriéndose a esta como *el grupo de personas que se encuentran en las periferias, en los suburbios, los pobres, los que tienen más problemas* y no van más allá de esa visión, lo que los lleva a pensar a algunos que no podrían realizar ningún trabajo como educador especial en este campo, teniendo expresiones como: *yo no me visualizo de manera rotunda en ese rol o perfil comunitario* y quienes medio lo contemplan lo hacen de manera dudosa y temerosa expresando que es por *el abordaje mínimo por parte de la licenciatura para el trabajo en comunidad*.

Luego de indagar por sus saberes previos revisamos la definición del concepto comunidad desde diferentes autores dentro de los cuales estaban Tonnies y Weber, citados por Torres en su

libro *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (2013), quienes conceptualizan la comunidad “como vínculo basado en valores y sentimientos de reciprocidad, mutualidad, compromiso, en contraste con las relaciones capitalistas, las cuales son individualistas, competitivas e interesadas” definición que contrasta aquello que el grupo contemplaba por comunidad.

El considerar la comunidad desde otro ámbito, entenderla como parte de nuestro vivir, identificarnos como sujetos sociales que viven y hacen parte de esta, desde que nace, en su familia, barrio, comuna, escuela, país y demás espacios en los que se pueda construir comunidad, nos llevó a pensarnos en las diferentes comunidades que podemos identificar en nuestros contextos más cercanos y en el trabajo que se hace como educador especial, pensándose en todos esos procesos que guía, gestiona, defiende y lidera tanto desde lo individual como lo colectivo, y ya reconociéndonos en todos esos espacios se identificaron de manera general las fortalezas que la licenciatura les ha dado para el trabajo en comunidad dentro de las cuales se resaltaron:

“la capacidad para identificar dificultades y dar posibles soluciones, nos ha hecho ver como un gestor, como la persona que busca posibilidades, nos ha formado en derechos, en identificar las fortalezas de cada espacio y apoyarnos en ellas, a creer en las potencialidades de cada individuo para fortalecer un colectivo, entendiendo que todos somos diferentes”





Figura 18. Actividad taller sobre comunidad y perfil comunitario 2019.

Reconociendo así que el educador especial si puede desarrollar un perfil para el trabajo comunitario, entendiendo lo comunitario como todos esos procesos que se piensan y tejen desde y para la comunidad, desde sus construcciones previas, necesidades, principios, capacidades, valores y formas de entender el mundo o como bien lo expresa Torres (2013):

Podemos asumir como “comunitaria” una política, estrategia o acción política, social, cultural y educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, emocionales, creencias y visiones de futuro compartidas) (p. 94).

En cuanto a docentes y egresados por medio de las encuestas y entrevistas a nivel general el término comunidad se entiende como un grupo de personas que comparten unos intereses y prácticas, habitando unos espacios por los cuales tienen un sentido de pertenencia, un espacio que se construye con los otros. Es aproximarse a la posibilidad de plantear la existencia de un “nosotros”, es decir, consiste en colectivizar la vida cotidiana, los horizontes políticos y la existencia en un espacio local determinado de manera territorial, pero también identitaria.

“Hablar de comunidad sobre todo en un contexto latinoamericano, nos permite plantear la posibilidad de pensar un mundo radicalmente distinto o por lo menos un mundo que empiece un agrietamiento en la racionalidad hegemónica que tanto daño les ha hecho a colectivos humanos y que ha tenido en su centro la idea de la individualización y de la fragmentación social”.

-Egresada: Marcela Gómez A.

En las entrevistas con los docente se tiene la percepción del perfil comunitario del educador especial como un perfil abandonado por parte del programa y así mismo por parte de los estudiantes y docentes que acompañan este proceso, pues reconocen que hay vacíos en la formación, se menciona el perfil pero los cursos no responden a este, no hay prácticas para este campo, faltan elementos conceptuales y hay una mala noción del concepto comunidad, lo que hace que haya un imaginario de resistencia frente a explorar otros campos para la EE, segregándolos y haciendo énfasis sobre un solo contexto, “no se hace continuamente la pregunta frente a como transversalizar todo esto” “los educadores especiales seguimos teniendo una visión muy patologizadora de la discapacidad” . “Nos volvemos unos profesionales muy intervencionistas desde lo particular o lo individual y se pierde un poco el sentido social y comunitario

Al igual que en la anterior, en esta se incluyeron 2 preguntas en relación con este capítulo:



De las encuestas realizadas se obtuvieron resultados derivados de las preguntas previamente formuladas a cerca del perfil de gestión social y comunitario la primera pregunta referente a esto es:

- ¿Cree usted que el Educador Especial tienen un rol o función social a partir de los saberes adquiridos en su formación?

a. Si.

b. No.

¿Cree usted que el Educador Especial tienen un rol o función social a partir de los saberes adquiridos en su formación?

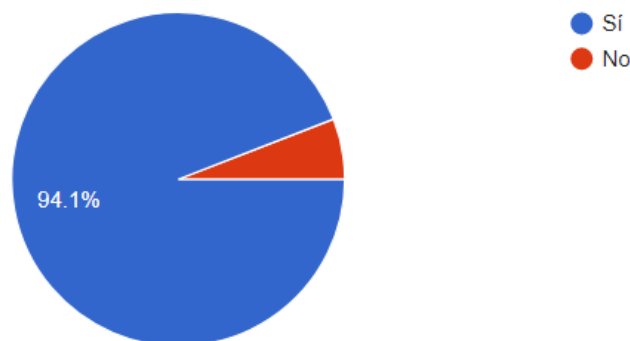


Figura 19. Encuesta estudiantes - Rol social del Educador Especial

Se obtuvo que: 94.1 % de los encuestados considera que el educador especial si tiene un rol o función social a partir de los saberes adquiridos en la formación y un 5,9 % considera que no.

Pero a la siguiente pregunta que era: Siendo 5 el valor máximo y 1 el mínimo ¿qué tan preparado se siente para trabajo comunitario? sólo un 23,5 % le da una calificación de 5 a su

preparación para desempeñar un trabajo comunitario, 35,3 % una calificación de 4, otro 35,3% una calificación de 3 y un 5,9% una calificación de 2.

Siendo 5 el valor máximo y 1 el mínimo ¿qué tan preparado se siente para el trabajo comunitario?

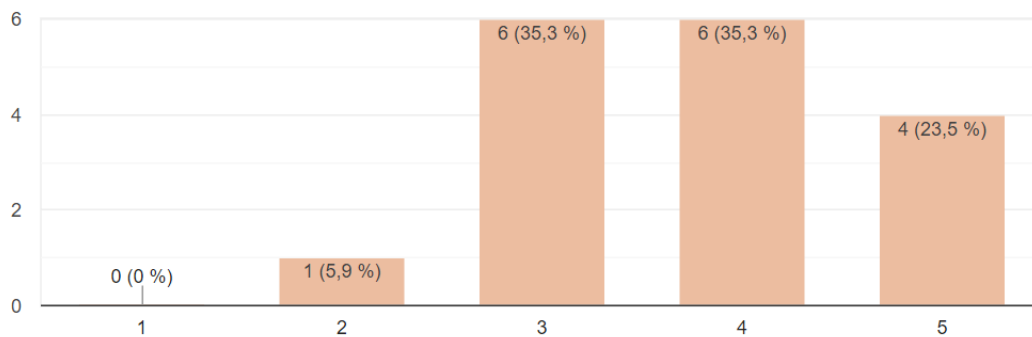


Figura 20. Encuesta Estudiantes.

Igualmente, al indagar por la participación en ámbitos sociales o comunitarios, con la siguiente pregunta ¿Ha tenido algún tipo de experiencia en el campo social o comunitario? Cuyas respuestas eran: a. Si y b. No; encontramos que: Un 76,5 % de los encuestados ha tenido algún tipo de experiencia con el campo social o comunitario y un 23,5% no.

¿Ha tenido algún tipo de experiencia en el campo social o comunitario?

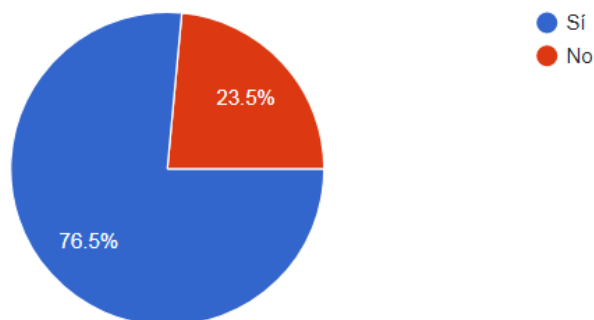


Figura 21. Encuesta egresados - experiencia en trabajo comunitario

De la misma manera, al indagar por la permanencia de su perfil ante el hacer en lo comunitario, con la pregunta ¿Cree usted que el ejercicio en este tipo de campos, lo aleja de su perfil de Educador Especial? Donde las respuestas estaban entre sí y no, un 100% de los encuestados considera que el ejercicio en este tipo de Campos no lo aleja de su perfil de educador especial.

¿Cree usted que el ejercicio en este tipo de campos lo aleja de su perfil de Educador Especial?

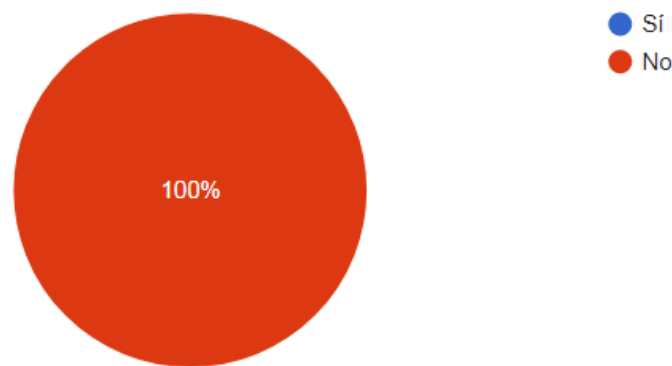


Figura 22. Encuesta egresados

Estos resultados nos muestran que si bien los egresados de la licenciatura reconocen que el educador especial tiene un perfil comunitario y la mayoría de ellos ha trabajado en este campo no basta sólo con la formación adquirida en el programa, ya que con esta no se sintieron preparados para desempeñarse allí, pues la calificación en este ítem varía en grandes rangos, y los aprendizajes o experiencia para desenvolverse en este campo han sido adquiridos en ámbitos fuera de lo propuesto por la licenciatura, adquiridos por decisión y de manera personal.

El grupo focal se desarrolló con un grupo de compañeras que realizaron sus prácticas de trabajo de grado implementando una PEA en los contextos de la Aurora con niños y jóvenes en

modelos Educativos Flexibles como Caminando la Secundaria, Programa Brújula y Aceleración del Aprendizaje y en el barrio Pan de Azúcar con un grupo de mujeres adultas, a las cuales acompañamos en diferentes momentos del proceso, este grupo de compañeras vivió, sintió y experimentó por un largo tiempo el rol del educador especial en la gestión social y cultural, identificando saberes previos y adquiridos, al igual que vacíos y fortalezas de su formación.

De manera general, dentro de lo hallado en este proceso se hace una fuerte invitación a reforzar, hacer real y efectivo el trabajo interdisciplinario, pues es sumamente importante el diálogo con otras perspectivas, otras formas de ver el mundo, de pensarse la educación con y para los otros, en este espacio de manera específica con la educación popular, pues reforzó la sensibilidad y apertura desde la subjetividad, desde la coherencia o el caminar hacia la misma partiendo del quehacer pedagógico y lo que se es como persona, generando procesos de praxis, pensando desde lo colectivo, en el reconocimiento del otro y no desde las etiquetas si no desde las capacidades y el diálogo, transformando realidades comunes desde el enseñar-aprendiendo, articulando procesos de familias, escuela y comunidad consciente de la necesidad del otro y del territorio, haciendo una lectura relacional y crítica de lo que acontece, para incidir en ella desde prácticas cotidianas, reales, contextuales y con mayor conciencia histórica.

En sintonía con los egresados el grupo focal también considera que al programa le hacen falta herramientas suficientes para que los estudiantes puedan esclarecer su rol social, pues los conocimientos dados se reducen al aula y al rol que el educador especial debe abarcar desde lo pedagógico. Hace falta una práctica social reconociendo que es en contexto donde descubrimos y exploramos el verdadero rol del educador. Además, los espacios son muy limitados en cuanto a temáticas, están muy dirigidos a lo institucional y quienes se acercan a este perfil lo hacen de manera independiente, desde procesos personales.



Si bien se han generado preguntas y acercamientos al respecto, en muchos espacios formativos estos no se dan de forma explícita ni contundente, priorizando reflexiones teóricas, conceptuales y prácticas específicas del quehacer del educador especial. Constituye entonces una apuesta no institucionalizada, apareciendo como apuestas particulares de los docentes.

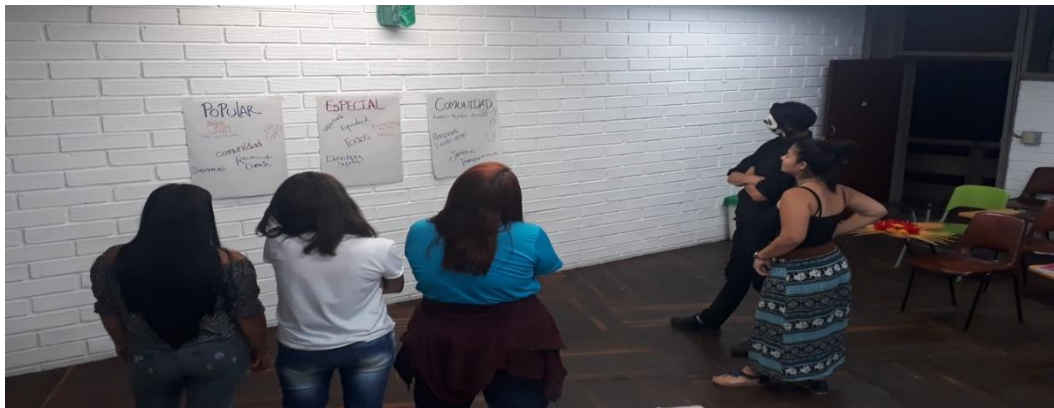


Figura 23. Taller sobre comunidad y perfil comunitario 2019.

También se hace una identificación de los cursos que ofrece la licenciatura que aporten a la construcción de este perfil entre los cuales se mencionan algunas por los contenidos específicos del espacio de formación y otras por las intencionalidades y reflexiones a que convoca el docente que esté al frente del mismo, estos cursos son:

Inclusión laboral, prácticas pedagógicas, nuevas tecnologías, educación y población vulnerable, pedagogía e inclusión social, métodos de trabajo con familia y comunidad, sistemas de gestión social y cultural, programas y alternativas de inclusión social, Pedagogía y didáctica de la educación especial, Políticas públicas en educación especial, Educación y discapacidad auditiva, Educación y discapacidad visual, Educación y talentos y/o capacidades excepcionales, y algunas pedagógicas, como Políticas públicas y legislación educativa, Gestión y cultura escolar.

Ahora bien, desde el Documento Maestro (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010) se especifica que el rol del educador especial desde el perfil de la Gestión Social y Cultural es:

- Promotor, líder participe en procesos de conformación de redes, mesas de trabajo y comités intersectoriales, referidos a los procesos educativos, formativos, de enseñanza, de aprendizaje y de inclusión social de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales.
- Creador y ejecutor de planes, programas y proyectos educativos y sociales con familias y comunidades de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales, en contextos escolares y no escolares.
- Líder en la construcción e implementación de propuestas para el fortalecimiento y sostenibilidad académica y social de la profesión y la formación en educación especial.

A lo que con las compañeras del grupo focal le sumamos habilidades como:

Creatividad, orientación al logro, resolución de conflictos, dedicación, liderazgo, lectura de contextos, habilidades comunicativas, acompañamiento en procesos formativos, motivación y motivador, trabajo colectivo, gestión de (espacios, recurso, personas), diseñar y planear con principio de realidad.

Todo esto pensando en la reconstrucción y apropiación del perfil del educador especial en la gestión social y cultural, donde sus saberes y experiencias jueguen a favor del trabajo comunitario, del reconocimiento del otro y los otros como parte de su quehacer pedagógico, donde la reflexión sobre sus prácticas sean diarias y alimentadas por el compartir con los demás eso que vive y sabe, permitiéndonos dejar esa “carga histórica” de la educación especial como lo

expresaban los docentes en las entrevistas, una historia que nos lleva a pensar “la educación dentro de muros, puertas y salones”, por lo que visualizarnos en un campo comunitario se vuelve impreciso e inestable, pero no imposible.

A manera de síntesis presentamos el siguiente cuadro que expresa los vacíos y las fortalezas frente al perfil comunitario de los educadores especiales:

Tabla 4.

Hallazgos. Vacíos y fortalezas, perfil comunitario.

Vacíos	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de capacidad para convocar comunidades • Miedos • No hay una delimitación del rol en ese campo, pues puede confundirse con el del trabajador social, animador, promotor socio-cultural, etc. • Vacío en la propuesta de formación. Se menciona y describe el perfil, pero los cursos no responden a eso. • No hay prácticas para este campo o tipo de perfil. • Falta de elementos conceptuales. • Inadecuada comprensión del concepto comunidad (barrios pobres, vulnerables...) • Creencia de que no todos tienen un perfil para hacer gestión y trabajar con todos los tipos de comunidades. • No hay una delimitación del perfil, o de los roles con otras áreas. • Hay una mala concepción de que los EE hacen de todo y no. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intención. (saber del deber). La intención de un programa formulado para profesionales que se orienten a las comunidades • los estudiantes se emocionan al hacer proyectos que tengan un impacto con la comunidad • La escuela no es nuestro único campo de acción y el programa lo tiene claro • La sensibilidad frente a la diversidad, la posibilidad de verla de otras formas, disfrutarla, leerla, entenderla y no solo en la escuela. • La preparación en muchas habilidades • Gran abanico de trabajo con diversas poblaciones • Está muy bien en el papel



<ul style="list-style-type: none">• La formación o conciencia de este perfil no se hace desde semestres tempranos• Pocas investigaciones que fortalezcan este perfil• No es claro• Un qué-hacer que se ha quedado corto, se hace énfasis sobre un solo contexto.• Segregación de los campos• Hay un imaginario de resistencia frente a explorar otros campos para el EE• Las comprensiones que hoy se tiene de educación y escuela es el de una institución con muros, puertas, salones y demás.• algunos de los cursos siguen estando muy orientados a una visión muy patologizadora discapacitante• El afán por construir técnicas abandona el pensarnos en la gestión social.• Nos volvemos unos profesionales muy intervencionistas desde lo particular o lo individual y se pierde un poco el sentido social y comunitario.• La Academia limita la exploración de los estudiantes en estos Campos quitándole el valor al quehacer del educador especial en ámbitos comunitarios.• falta que se les dé mayor importancia a los contextos comunitarios como espacios de formación para los licenciados en educación especial	
--	--



8.4. Apuestas Ético-políticas de la licenciatura en educación especial

Derivado de nuestro interés o pregunta por la formación política de los educadores especiales en formación de la Universidad de Antioquia, que junto al perfil comunitario se convirtieron en nuestros ejes de investigación principales, a la luz de la Educación Popular, vimos la necesidad de remitirnos también a esos otros dos componentes que describen e identifican a la EP; y son sus apuestas ético-políticas.

Alfonso Torres, en su libro de “Trayectorias y actualidad de la EP” (2010), define la EP; como ese modelo educativo o formativo caracterizado por unas apuestas ético-político-pedagógicas. Y en esos diálogos con la EE, nos encontramos con muchas unanimidades o vínculos en cuanto a lo pedagógico, pero también fueron evidentes las distancias respecto a las lo ético político, y fueron esas distancias o vacíos las que nos llevaron a indagar entre nuestra población-muestra, bajo la pregunta: ¿Cuáles consideras o percibes como las apuestas ético-políticas de la licenciatura en EE?

Entre algunas de las respuestas obtenidas compartimos a continuación una, que consideramos puede recoger la percepción de la gran mayoría de quienes respondieron esta pregunta:

“que pregunta tan tesa, yo nunca me había pensado ese asunto, ni de estudiante, ni ahora de profe. No, es que no, definitivamente yo no puedo responder eso ahora, necesita uno revisar y detenerse en muchos asuntos, porque no es así como tan obvio.” (D7).

Un amplio porcentaje de dichas respuestas, no se entregaban con seguridad o contundencia, más bien eran respuestas desde sus percepciones “yo creería” “yo me atrevería a

decir, que tal vez” lo que puede darnos cuenta de una falta de claridad o delimitación con estas apuestas al interior del programa. Si bien muchos de ellos, tanto entrevistados (profes, egresados y estudiantes), como los participantes de la propuesta formativa o talleres y el grupo base, llegaron a concluir que con dichas apuestas podía estar pasando; o que no existieran, o que como no estaban tan bien delimitadas y no había un trabajo sobre ellas explícito y consiente, no podían identificarse fácilmente. Sin embargo, algunos desde sus percepciones, se atrevieron a “identifica o nombrar aspectos de la formación en relación con las apuestas ético-políticas, es decir, hubo un porcentaje de esa muestra que intento nombrar o delimitar dichas apuestas, entre algunos de ellos encontramos:

- “Qué exista un pregrado en EE, ya es una apuesta ético-política de por sí”
- Marcado y reiterativo trabajo con las Personas con Discapacidad, visibiliza, resiste, da voz.
- Pensarse comunidades vulnerables o vulneradas.
- Elementos para asumir la convivencia, para el relacionamiento con el otro.
- Educador Especial como un agente denunciante de las condiciones de exclusión de una población determinada que ha sido históricamente segregada discriminada.



9. Construcciones

9.1. Rol del educador especial en trabajos comunitarios.

El contenido de este capítulo tiene como propósito sintetizar y exponer las construcciones emergidas como producto de la propuesta formativa que se llevó a cabo en el proceso de nuestra investigación, que partió de los talleres con los estudiantes de la licenciatura y así mismo de los diálogos y encuentros con el grupo base.

Estas construcciones se orientaron a la realización de una propuesta o de un inicio de propuesta, sobre los asuntos en donde se identificaron vacíos a lo largo de la investigación, como bien lo son el perfil comunitario del educador especial y las apuestas ético-políticas del programa, para esto se propone entonces realizar un ejercicio de delimitación en los campos comunitarios en los que el educador especial puede hallar su rol y así mismo de las habilidades o competencias que adquiere a lo largo de su formación como educador especial y que son pertinentes para el trabajo en comunidades. Y como una segunda propuesta, se intenta identificar y delimitar las apuestas ético-políticas terminando así en la construcción de un decálogo.

9.1.1. Perfil comunitario del educador especial

Uno de los aspectos que aquejó o que más preocupación generó a lo largo de la investigación fueron los vacíos para que los educadores especiales en formación se proyectaran en trabajos comunitarios, o como bien se planteó, que identificarán perfil comunitario. Es por ello que resulta necesario abocarnos en un ejercicio de delimitación de nuestro rol en este tipo de trabajos, esa propuesta parte de la aclaración echan capítulos anteriores sobre la precisión del concepto comunidad o comunidades, que no se entiende únicamente como aquellos escenarios



donde sólo confluyen y se trabaja con poblaciones aisladas o en situación de vulneración, sino que por el contrario se reconocen otros tipos de comunidades como la educativa, la familia, entre otras, que refieren a básicamente tipos de contextos o propósitos formativos. Respeto a los campos se haya una claridad desde el documento maestro, ya que la licenciatura logra proyectar los educadores especiales en diferentes campos acordes a las competencias y saberes entregados durante el proceso formativo, sin embargo, en el campo de la gestión social y cultural no se describen a fondo cuáles son las características o habilidades que deben predominar al momento de identificarse o visionarse con el trabajo comunitario. Es por esta razón que a partir de lo trabajado con el grupo base, desde su experiencia en los dos contextos donde ejecutaron sus propuestas de educación alternativa, que intentamos construir el perfil comunitario de los educadores especiales.



Figura 24. Taller y socialización del proyecto ENEEPI 2019. UniGuajira, Riohacha 2019.

9.1.2. Campos o comunidades

En cuanto al campo de la gestión social y cultural establecida y desarrolladas en el documento maestro, podríamos afirmar que el educador especial tiene un rol específico en todos los tipos de comunidades que puedan contenerse en este campo, y no queriendo referir o volver la problemática, de que el educador especial puede estar en todas partes y hacer de todo un poco, sino que partimos de la propuesta misma de formación, de los contenidos entregados y abordados durante la misma y sobre todo de las apuestas pedagógicas del programa, que es desde allí, donde podemos afirmar que siempre y cuando el educador especial ocupe un lugar donde su tarea central o foco sean todo lo que respecta a los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje que requieran de ajustes, flexibilizaciones y/o metodologías incluyentes, ya que todo esto le permite postularse en roles que requieran el trabajo con cualquier tipo de población y con diferentes tipos de grupos etarios, independiente de si hay población con discapacidad en dichas comunidades o contextos, el educador especial por todas las apuestas inclusivas que se contemplan en su formación puede hallar un rol a través de sus procesos de mediación también dejando en claro que el trabajo en ese tipo de escenarios que aborda el campo de la gestión social y cultural, requiere y le exige a ese educador especial la preparación extra o independiente de los contenidos específicos que se aborden en ese tipo de trabajos. Es decir, partimos de la idea de que para ocupar esos roles o para llevar a cabo un perfil comunitario nuestros educadores especiales no egresan completamente preparados para cualquier tipo de actividad, sino que son esas bases o aquellas apuestas pedagógicas en las que constantemente se hace énfasis durante la formación lo que les permite no solo posicionarse y ubicarse en contextos como el trabajo comunitario, sino que además le permite delimitar, o diferenciarse con otro tipo de profesionales que generalmente



intervienen en estos campos, tal y como lo son los psicólogos, trabajadores sociales, animadores socioculturales, promotores entre otros.

Todos aquellos escenarios en donde se haga promoción de lo social y lo cultural el educador especial Tiene un rol y no solamente desde o para las gestiones sino también para la intervención podríamos entre muchos nombrar algunos de los lugares donde teniendo en cuenta todo lo anterior el educador especial podría desempeñar su perfil comunitario.

- • Museos
- • Propuestas formativas barriales
- • Centros de memoria
- • Casas o centros culturales
- • JAC
- • Proyectos o propuestas formativas extracurriculares en la institucionalidad
- • Proyectos o propuestas formativas para o a través del arte.

Todos esos lugares y aquellos que cumplen un rol similar a lo que se proponen o trabajan en apuestas como las anteriormente enlistadas que por lo general son categorizadas bajo el concepto educación no formal, tienen un lugar para el educador especial y por supuesto retomamos el énfasis que todo el tiempo se hace del pregrado y es que el educador siempre permea en lo posible este tipo de espacios orientado al trabajo de su población objeto, que si bien no creemos que seamos esos especialistas de la discapacidad y que nuestro trabajo sólo se limita la intervención con esta población, si somos los profesionales que por decirlo así tenemos más dominio sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de este grupo, el cual deberíamos



proyectar en todo tipo de escenarios en el que nos desenvolvemos teniendo claras nuestras apuestas y propósitos inclusivos.



Figura 25. Taller sobre comunidad y perfil comunitario 2019.

Finalmente para la delimitación de este perfil comunitario se propone entonces enlistar algunas de las habilidades que pueden desarrollarse a lo largo de la formación Y que además en nuestro caso gracias a los diálogos con la educación popular pudimos fortalecer aún más y sensibilizarnos frente a la importancia de esas características y las posibilidades que surgen de estas cuando hay una conciencia provecho o uso contextualizado de las mismas las características listadas a continuación surge de la reflexión del grupo, Dile a partir de su experiencia en una propuesta de Educación alternativa en contextos comunitarios diferentes al escolarizado al denominado formal logran identificar Cuáles son esas necesidades esenciales o primordiales que el educador especial de hacer conciencia para este tipo de trabajos Qué debe tener de su lado.

9.1.3. Características o habilidades

El educador especial adquiere dentro su proceso formativo habilidades que le podrían ubicarse o llevar a cabo un perfil en campos comunitarios, tales como:

El educador especial adquiere dentro su proceso formativo habilidades que le podrían ubicarse o llevar a cabo un perfil en campos comunitarios, tales como:

- *Creatividad
- Orientación al logro
- Resolución de conflictos
- Medicación
- Liderazgo
- Lectura de contextos
- Habilidades comunicativas
- Acompañar procesos formativos
- Motivar
- convocar
- Trabajo colectivo
- Gestión (espacios, recurso, personas).
- Diseñar, planear
- Principio de realidad

Para cerrar con esta primera construcción, quisiéramos compartir algunas de las respuestas dadas por nuestro base, cuando se le hizo la pregunta, en medio de la reflexión si



dejábamos o no de ser educadoras especiales ocupando un rol o llevando a cabo una PEA, ¿Cuándo o como sé que soy o sigo siendo educadora especial en el desarrollo de una Propuesta de educación alternativa, basada en la educación popular?

Para el ejercicio de las respuestas, propusimos iniciar con esta frase: Soy educadora especial en una PEA cuando:

- “Me pienso la construcción de una planeación donde todos puedan participar”
- “Hago un reconocimiento permanente de la diversidad”
- En mi práctica logro pensar y reflexionar la otredad
- “Pongo en ejercicio mis saberes de cómo aprendemos y los asuntos de ritmos y estilos de aprendizaje”
- Hago los ajustes necesarios, partiendo del DUA (Diseño Universal del aprendizaje).

9.2. Decálogo de Apuestas Ético-políticas para la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia.

- Pensarnos y definirnos como sujetos políticos con capacidad de transformación y decisión.
- Ser maestros que se piensan la otredad, alteridad, diversidad como motivo o razón para pensar en la enseñanza y el aprendizaje.
- Reconocer habilidades, capacidades, potencialidades y limitaciones como procesos importantes para la educación.
- Maestro críticos y reflexivos de sí mismo, del contexto en el que se encuentra y de sus prácticas
- Apuestas a la transformación constante



- Búsqueda de la coherencia.
- Reconocimiento emancipatorio.
- Orientación hacia otros mundos posibles por construir.



Figura 26. Taller y Socialización del proyecto ENEEPI 2018 - Universidad Distrital, Bogotá – 2019.

10. Conclusiones

Respecto a la formación política de los educadores especiales en formación, este proceso investigativo nos permite concluir que actualmente se denotan con mayor claridad las falencias y vacíos respecto a la misma. No existe una propuesta explícita y delimitada de la formación política para licenciados en Educación Especial, y esto se ve reflejado en las acciones políticas y participaciones en escenarios diferentes a los propuestos por el pregrado.

Un panorama general de la formación política al interior de la licenciatura actualmente, podría afirmar que un alto porcentaje de los estudiantes no tienen muy claro el concepto política y tampoco la propuesta formativa respecto a esta, ni del programa, ni de la universidad. Continúan aun acuñando el término de “política” únicamente a las actividades o procesos institucionalizados, que generalmente se traducen o se han denominado como “politiquería” y refiere de forma más puntual a esos procesos de campañas y elecciones, que se enmarcan en la democracia representativa.

Esta falta de claridad respecto al término, y sumado con las pocas o nulas propuestas de formación políticas, intencionadas y claramente establecidas por el programa, les impide a los maestros en formación de nuestra licenciatura transversalizar o ver la necesidad de dicha formación, para su fortalecimiento profesional, su quehacer pedagógico y la construcción de identidad como sujeto político.

Respecto al perfil comunitario de los educadores especiales al igual que la formación política, no hay una delimitación ni unas apuestas formativas explícitas, esto también se deriva de la concepción errada del término comunidad y trabajo comunitario y así mismo algunas falencias

de la propuesta formativa del programa, como lo es el continuar bajo una propuesta que aún no renuncia por completo a las visiones del modelo rehabilitador y a las propuestas de educación individualizadas, lo que ha llevado al programa a estar centrado en el ámbito institucionalizado y en específico, en el escolar que quita lugar a prácticas y propuestas en escenarios diferentes donde se puedan evidenciar o poner en juego dicho perfil comunitario.

De igual forma se evidencia en la propuesta formativa, una falta de delimitación con los campos y diferencia de roles con otros tipos de profesionales, con quienes se puede realizar trabajo interdisciplinario, pues todos estos factores obstaculizan la identificación de este perfil.

Concluimos también que dado el foco en las apuestas pedagógicas se omiten o se invisibilizan otro tipo de apuestas necesarias como las ético-políticas, las cuales no se logran identificar, debido a que no se encuentran claramente delimitadas y explícitas y de las cuales no se les hace saber a los maestros en formación. Este asunto también permea o sigue engrosando los debilitamientos hallados en la formación política.

Al final de esa investigación, es evidente la necesidad de continuar dando posibilidad al campo de la Educación Especial, a encuentros y diálogos con otras propuestas alternativas y/o campos de saber que permitan nutrir y fortalecer todos los aspectos positivos que en este momento se puedan identificar, pero del mismo modo, concluimos que esos diálogos o intercambios con otras áreas le permiten, como fue en este caso, identificar o ahondar en sus problemáticas, vacíos y debilidades, pero a su vez, emprender esa búsqueda hacia el mejoramiento continuo y reestructuración, que permita la reflexión, deconstrucción y construcción de las apuestas y los horizontes hasta ahora trazados.



11. Recomendaciones

Para el cierre de este proceso investigativo y continuando con la respuesta a nuestro objetivo general, en el cual nos proponíamos realizar unos aportes al programa que nos formó como licenciadas en educación especial, intentaremos en este apartado recopilar aquellas de las recomendaciones emergidas de las personas que hicieron posible este proceso de investigación, a través de su participación en cualquiera de las modalidades; entrevista, grupo base o propuesta formativa (talleres).

Las sugerencias y aportes que estos actores hacen al programa del cual son protagonistas, ya sea como estudiantes (maestros en formación) o también desde el rol docente y egresados, ya que consideramos firmemente que aquello que vaya pasando dentro de la propuesta formativa en el pregrado, su impacto se verá inmediatamente reflejado en el campo laboral. Es por ello que nos unimos a esas voces, que de alguna manera manifiestan su preocupación o los vacíos que sienten respecto a su formación, e intentamos allí plasmar aquellas cosas que identificamos necesarias desde nuestra posición como investigadoras.

Se recomienda al programa de la Licenciatura en Educación Especial:

- Caracterizar los campos de acción del educador especial.
- Pensar en prácticas que convoquen al trabajo comunitario y vayan más allá de la intervención en el aula, en contextos institucionales.
- Desarrollar competencias para la formulación de proyectos comunitarios donde se aprenda a planear acciones de orden social,
- Visibilizar procesos exitosos de educadores especiales en otros campos.



- Ampliar escenarios de práctica e investigaciones con otras apuestas.
- Evaluar los contenidos del programa, los contenidos de sus cursos e identificar qué tanto apuntan a los diferentes perfiles y campos propuestos.
- Ampliar la visión que se tiene sobre lo que consideramos diverso, haciendo alusión a otro tipo de poblaciones como campesinas, indígenas, negros, sectores populares.
- Es necesario la ampliación de conocimientos en perspectiva crítica, todo lo referido a la crisis sistémica, a la decolonialidad, epistemologías del Sur, y a otro tipo de pedagogías que han estado al margen de lo hegemónico.
- Revisar y fortalecer el perfil comunitario porque también hay otros lugares de acción donde se está reclamando la presencia del educador especial y dónde podemos ir creando otros escenarios de posibilidades para los otros.
- Ejecutar a cabalidad las propuestas plasmadas y descritas en el documento maestro como por ejemplo “encuentro de experiencias significativas en EE”. En caso de estar pausadas, se propone retomar y volver sobre la revisión de estas propuestas que consideramos son de gran aporte para el proceso formativo de los educadores especiales, además porque cumple un componente de la formación política
- Promover desde la licenciatura, la visibilización y participación activa en otro tipo de propuestas o escenarios, ya sea a nivel de universidad o de ciudad, que permitan fortalecer la FP, y así mismo identificar y trabajar otros dominios y habilidades propios para el su rol, que a su vez permita la transversalidad y contextualización de los saberes.
- Diseñar e implementar propuesta de formación política para los docentes del programa.
- Recuperar y tener una práctica de reunir profesores, grupos o colegiados de profes que se puedan encontrar, discutir temas, pintar un tema y en esas conversaciones poder revisar



aspectos de un curso, toda la experiencia práctica desde el curso a nivel de métodos. Esto primero para tener una visión global de comunidad como comunidad académica que se construye, que se evalúa, que se acompaña (nosotros trabajamos muy solos) además esto abre la perspectiva del mundo y recrea nuestras prácticas.

Referencias

- Álvarez, J. P., Castro, M. E., Cuesta, G. S., & Virviescas, L. M. (2013). *El maestro como sujeto político y sus implicaciones en el campo educativo y social*. (Trabajo de Grado para Licenciatura en Pedagogía Infantil). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá.
- Arboleda Laverde, K. T., Aristizábal Mejía, E. J., & Metaute Muñoz, M. M. (2017). *Formación inicial de maestros en educación especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia*. (Trabajo de Grado para Licenciatura en Educación Especial). Universidad DE Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- Bollier, D. (2014). *Think like a commoner: a short introduction to the life of the commons*. Baja California: New Society Publishers.
- Campos, G., & Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Corrales Mora, M. (2010). *Métodos de recolección para enfoques cualitativos*. Costa Rica : Universidad Estatal a Distancia. Obtenido de <https://bit.ly/2FYDyDB>
- del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (2010). *Documento Maestro. licenciatura en Educación Especial*. Medellín.
- Freiré, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. . Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Freire, P., Torres, C. A., & Novoa, C. A. (1978). *Conciencia e historia: la praxis educativa de Paulo Freire: antología*. México: Ediciones Gernika.



- Galeano, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez.Mariana, P., Jaramillo, C. R., & Vélez, L. J. (2017). *La evaluación del impacto social del Programa Licenciatura en Educación Especial en la subregión Suroeste, a través del desempeño ocupacional de sus egresados y egresadas*. (Trabajo de grado para Licenciado en Educación Especial). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- González Quiroz, D., & Pérez Cadavid, F. (2018). *Participación política juvenil en la Comuna 16 de Medellín: Perspectivas de acción de una experiencia de Educación Popular con el Colectivo Juvenil Changó y la Red Juvenil de Belén*. (Trabajo de Grado en Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- Jiménez Lara, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad: documentos y normativas de clasificación más relevantes. En H. Lidón, *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad ¿por qué una toma de conciencia? ua propuesta para los medios de comunicación* (págs. 177-205). Montevideo: Editorial Universitaria Ramón Arias .
- Joseph, A. (2014). *Movimientos sociales y formación política. Desde la experiencia de CEAAL en los países andinos*. Serie Miradas desde la Educación Popular. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).
- Leal Guerrero, L. V. (2018). *Construcciones subjetivas ante el duelo de un Cuerpo sano en adolescentes con diabetes mellitus 1*. (Tesis Doctoral en Psicología). Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología, San Nicolás.



- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra : Universitat Autònoma de Barcelona.
- Medina, F. J., & Sepúlveda, S. L. (2015). *Los educadores populares y la población con discapacidad: construcción de relaciones*. (Trabajo de grado en Licenciatura en Educación Popular). Universidad del Valle, Cali.
- Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa-Diferencias y limitaciones*. Perú: <https://bit.ly/33NDhwy>.
- Núñez Hurtado, C. (1992). *Educación para transformar o transformar para educar: una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*. Habana: Editorial Caminos.
- Obando, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
- Oliver, M. (1998). *Cap. 2 ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*. Madrid: Morata.
- Páez Ochoa, A. M. (2015). *La formación en política, ciudadanía y educación popular en los estudiantes de básica media (ciclo V) del Colegio Nydia Quintero de Turbay*. (Tesis de Maestría en Comunicación). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Educación, Bogotá.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi: Madrid.
- Parra, M. L., & Briceño, I. I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista de Enfermería Neurológica*, 12(3), 118-121.
- República de Colombia. Corte Constitucional. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. Bogotá: Corte Constitucional.



- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roll, Á., Ortiz, C., Osorio, D. C., Vera, D. T., Zuluaga, D. E., Salazar, I. C., . . . Ramírez, Y. (2010). La educación especial otra: remembranzas de una travesía pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, 22(58), 153-164.
- Salazar Calle, I. C., Ramirez Henao, Y., Zuluaga Soto, D., Roll Quintero, A., Botero Masso, M., Vera Agudelo, D. T., & Ortiz Arbeláez, C. (2008). *Retos y perspectivas del encuentro entre educación especial y educación indígena: ¿narraciones interculturales?* (Trabajo de Grado en Licenciatura en Educación Especial), Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- Striano, M., & Grieco, E. (2014). La construcción de la identidad profesional del profesorado de Educación Especial de Enseñanza Secundaria en Italia. Un estudio en la zona de Nápoles. *Revista Fuentes, 14*, 113-142.
- Torres Carrillo, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista colombiana de educación*(43), 61-80.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: El Búho.
- Torres Carrillo, A. (2018). *Movimientos sociales y Educación popular en América Latina*. Abana: Caminos.
- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. (2010). *Documento Maestro: licenciatura en Educación Especial*. Medellín: Universidad de Antioquia.



- Vega Fuente, A. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*(9), 173-189.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15(1), 115-136.
- Vergara-Ciordia, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE. Estudios Sobre Educación*(2), 129-143.
- Villasante, R. T. (2000). Síntomas/Paradigmas y estilos éticos/creativos. En J. Martí, M. Montañes, & T. Villasante, *La Investigación Social Participativ* (págs. 29-57). Madrid: El Viejo Topo.

