



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**REFORMAS EDUCATIVAS, EDUCACIÓN ESPECIAL A HISTORIAS DE VIDA:
NARRACIONES Y EXPERIENCIAS DE EDUCADORES Y EDUCADORAS ESPECIALES DE
MEDELLÍN (ANTIOQUIA) 1980-2008**

INVESTIGADOR PRINCIPAL

MG. ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS

CO-INVESTIGADORAS

MG. MYRIAM RAMÍREZ RAMÍREZ

LIC. LINA MARÍA FRANCO

LIC. NANCY CATALINA VÁSQUEZ

ESTUDIANTES EN FORMACIÓN

PAOLA ANDREA ARANGO

HENRY ALBERTO ROJAS

**GRUPO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL
(GRESEE)**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

2014

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas
Facultad de Educación
Bloque 9-Oficina 120. Teléfono 219 57 05
ciep.udea@gmail.com



Tabla de contenido

1.	Resumen divulgativo	3
2.	Marco o referente conceptual	4
3.	Marco o referente Metodológico	16
5.	Resultados, análisis y discusión.....	26
6.	Informe financiero	47
7.	Conclusiones.....	48
8.	Bibliografía.....	49
9.	Anexos de producción	60
10.	Anexos	62



1. Resumen divulgativo

Esta investigación estudia las conexiones, relacionamientos y entrecruzamientos entre historias de vida de maestros y maestras de educación especial y los procesos de reforma educativa a la misma, constituyéndose en una apuesta profesional, ético-política y académica del equipo de investigación y de las narradoras y el narrador, en tanto ha generado posibilidades de comprensión de lo que ha sido la historia de la educación especial en los tiempos recientes, desde el punto de vista singular y colectivo de los educadores especiales (no de las leyes ni desde un externalismo sin sujetos).

De igual modo, a partir de la construcción del estado del arte, se advierte que la investigación es un estudio pionero en América Latina, donde las reflexiones sobre los maestros de educación especial aún son incipientes, desde un abordaje auto-biográfico-narrativo. De esta manera, este enfoque permite un acercamiento a las realidades minúsculas, entretejidas en la cotidianidad de la vida (individual y colectiva), poniendo un énfasis en la perspectiva de quien la vive y da sentido desde su relato de experiencia, narraciones se convierten en un contradiscurso a las verdades oficiales y distribuidas como únicas en los tiempos de la “escolarización inclusiva gerencialista”.

A partir del proceso de análisis paradigmático de la información biográfico-narrativa, se identificaron/construyeron algunas categorías analíticas que permiten sintetizar los resultados de la investigación, las cuales se presentan en tres apartados: sobre la historia polifónica de la educación especial; sobre la identidad profesional docente especial; sobre las contrahistorias como una nueva diagnosis o, mejor dicho, como contra-diagnosis (intertextual, intersubjetiva e intercontextual). En ese sentido, se resolvieron los interrogantes planteados y se alcanzaron los objetivos propuestos.

Desde las relaciones teóricas y los análisis realizados en esta investigación, se proyectan importantes aportes a la formación de licenciados y licenciadas en educación especial, al desarrollo de ésta como campo de estudios e investigaciones (o pedagogía especial), a las discusiones sobre los roles de educadores y educadoras especiales en el país y en América del Sur y las políticas de atención y educación para personas con discapacidad(es) y excepcionalidad(es).



La investigación se ubica en la posibilidad de comprender las historias de la educación especial, desde las voces protagónicas de maestros y maestras, significa rescatar la educación de los prejuicios históricos contruidos desde la base de argumentos económicos, para resignificarla a la luz de la tradición, esto no quiere decir que se pretende una vuelta atrás en el tiempo para volver a sus inicios, sino reconstruir la educación especial actual desde la historia que la antecede como campo y como práctica pedagógica diferenciada, de la cual pueden rescatarse todas aquellas construcciones que maestros y maestras fueron forjando en el pasado y que se dejaron en el olvido, porque se reemplazaron por otras opciones políticamente correctas, pero educativamente inadecuadas.

2. Marco o referente conceptual

Esta investigación fue financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación, Universidad de Antioquia, Convocatoria de 2009 y desarrollada por el Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (GRESEE), entre 2010 y 2013. En el proyecto participamos cuatro investigadores y dos estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la misma universidad. Inicialmente, se contaba con la cofinanciación de la Asociación Sindical de Maestros de Medellín (ASDEM), pero por distintas dificultades se terminó esta colaboración a finales de 2010 (Acta de Común Acuerdo, febrero 14 de 2011).

4

El presente trabajo se instala en la necesidad de constituir y fortalecer el *giro (auto)biográfico-narrativo* en la investigación en educación y pedagogía especial, problematizando la “identidad profesional docente especial” y sus conexiones, relacionamientos y entrecruzamientos con las reformas educativas y escolares para los sujetos con discapacidad(es) y excepcionalidad(es) en Colombia, en la historia reciente (segunda mitad del siglo XX y principios del XXI).

La investigación en el campo de la educación para personas con discapacidad y excepcional o campo de la educación especial (Yarza, 2011), ha tenido expresiones de distintos enfoques y paradigmas investigativos: etnográficos, investigación acción participación, cuasi-experimentales y psicopedagógicos (Franco, Vásquez, Ramírez y Yarza, 2011). No obstante, prescinde de



acercamientos sistemáticos, rigurosos y profundos, desde un enfoque (auto)biográfico-narrativo a la cotidianidad y vida educativa en nuestras sociedades contemporáneas. Por tanto, este proyecto parte de la identificación de la ausencia de investigaciones biográfico narrativas, específicamente sobre los educadores especiales, la identidad y las reformas educativas en Colombia y, en un modo insipiente, en algunos países de América del Sur.

Paradójicamente, existen algunos estudios sobre las reformas a la educación para las personas con discapacidades y excepcionalidades en las últimas décadas en nuestra región latinoamericana, pero sin las voces de los sujetos, sin acercarse al análisis de la complejidad de las reformas educativas de la educación especial, la integración académica-educativa y la educación inclusiva, desde la perspectiva de uno de sus principales actores: los educadores especiales. Al respecto, como un ejemplo, se cuenta con el estudio relacionado con *Personas con discapacidad y acceso a los servicios educativos en Latinoamérica* (Samaniego 2009), constituyéndose en una aproximación legal y conceptual, desde la perspectiva de informes internacionales y el discurso oficial de los distintos países latinoamericanos, en procura de respuesta a las demandas de inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo.

5

De otro lado, desde el conjunto de los múltiples y diversos modelos de análisis de las reformas educativas (Apple, 1994, 2001, 2002; Popkewitz, 1994; Rodríguez Romero, 2000; Hernández Guevara, 2007; Popkewitz, Tabachnick y Wehlage, 2007), se evidencia la urgencia y necesidad de comprender los procesos de reforma y transformación política desde las experiencias y vivencias de los actores en concreto, *desde los sujetos de las reformas*. Una situación equivalente sucede en el conjunto de investigaciones en historias y relatos de vida del profesorado, en tanto avanzan sobre las narrativas de educadores de básica, media, universidad, pero existen ínfimos acercamientos focalizados en los educadores especiales (este punto se ampliará adelante).

En otra dirección, la investigación permite realizar algunos aportes a la formación inicial de educadores, la discusión sobre la identidad profesional docente especial y las políticas públicas en discapacidad y educación. De igual modo, permite la generación de nuevo conocimiento a partir de la perspectiva subjetiva sobre la cotidianidad educativa especial, sus reformas y transformaciones



en la historia reciente de la educación especial en Colombia. Finalmente, la investigación posibilita la configuración de un programa de investigaciones (auto)biográfico narrativo en educación, pedagogía y discapacidad/excepcionalidad.

La presente investigación biográfica-narrativa estuvo centrada en la construcción de historias de vida de educadoras especiales y un educador especial en la ciudad Medellín; no obstante, también aparecen alusiones a otras ciudades del país, como Bogotá y Cali, al tiempo que del Área Metropolitana y Antioquia. Las narraciones se ubican en un período de tiempo que cobija la década de 1960 a principios del siglo XXI. A su vez, desde las narraciones, se evidencian las transformaciones y problemáticas del país y de la ciudad, en términos políticos, económicos y sociales: el conflicto y la violencia, el “clientelismo”, el narcotráfico, la marginación social, el desplazamiento urbano, la pobreza, la desigualdad, entre otros.

A lo largo del proceso de recolección de información y de su análisis, se vio la necesidad de depurar las preguntas y objetivos, para hacerlos coherentes con las discusiones teóricas y hallazgos. Por tanto, las preguntas orientadoras de la investigación fueron: ¿Cuáles y cómo han sido los múltiples significados de las reformas educativas asumidas por algunos educadores y educadoras especiales de Medellín desde sus experiencias, a partir de 1980 hasta la actualidad? ¿Cuáles relaciones, conexiones y entrecruzamientos se pueden identificar entre las reformas educativas y la identidad profesional del educador especial? ¿Cuál sería el balance educativo y pedagógico que se puede realizar sobre la implementación de las reformas a la educación de las personas con discapacidad a partir de las historias de vida?

6

En consonancia con las anteriores preguntas, los objetivos fueron los siguientes:

- Comprender los procesos de reformas de la educación de personas con discapacidad en Colombia, a partir de la construcción de historias de vida de educadores y educadoras especiales en Medellín (Antioquia), con sus relaciones, conexiones y entrecruzamientos en su identidad profesional docente.
- Caracterizar la heterogeneidad de los significados de las reformas educativas, desde las narraciones de las experiencias de los educadores y educadoras especiales.



- Realizar un balance educativo y pedagógico sobre la implementación de las reformas a la educación de las personas con discapacidad y excepcionalidad.

Siguiendo la presentación al Monográfico sobre Narrativas, autobiografías y formación, de la Revista Educación y Pedagogía, que hizo el investigador argentino Daniel Hugo Suárez (2011), podemos apreciar la reciente expansión del giro (auto) biográfico narrativo en educación y pedagogía: congresos, foros, seminarios, libros, dossiers en revistas, trabajos de pregrado, maestría y tesis doctorales, redes, publicaciones gubernamentales, etc. Esta expansión permite afirmar la existencia de una “sociedad biográfica”, de un “espacio biográfico” y del reconocimiento de la inminencia de los procesos de biografización en la cultura contemporánea.

Después de una amplia revisión de revistas, libros, congresos, trabajos de maestría y tesis doctorales en Colombia y en América del Sur, se constató la escasa existencia de estudios biográfico-narrativos sobre la identidad profesional del educador especial y sus conexiones con las reformas educativas para las personas con discapacidad y excepcionalidad. De la mano de los análisis y perspectivas de McEwan y Egan (2005), Delory Monberger (2011), Passegi (2011), Bolívar y Dominguez (2009) y Rivas Flórez y Herrera (2009), se identifican una multiplicidad de temas, líneas y “objetos” de investigación, formación y acción en la investigación narrativa: profesorado, adultos, inmigrantes, aprendices, interculturalidad, conflicto, sexualidad, ruralidad, memoria, epistemología y metodología de la investigación, prácticas de formación, género, infancia, cuerpos, salud, cuidado de sí, lenguaje y narrativa, familia, artes, literatura, imágenes, documentación narrativa, vulnerabilidad, trayectorias intelectuales y profesionales, educación inicial, básica, media y superior, entre otras. En este contexto general, se investiga poco sobre discapacidad, educación y educadores especiales.

Como ejemplos de lo encontrado, se pueden citar, por su gran trayectoria, impacto y alcance internacional, los Congresos Internacionales de Pesquisa (Auto) Biográfica de Brasil: CIPA. A 2012 se han realizado cinco versiones de este importante evento que convoca una gran cantidad de investigadores, de distintas partes del mundo y en donde se visibilizan las temáticas, tendencias y orientaciones de la investigación, la formación y la acción. Con la revisión del V CIPA (2012), se



identificó un trabajo sobre jóvenes mujeres con discapacidad (Cobeñas, 2012) y un trabajo sobre narrativas de profesoras de educación especial (Varela Blanco, 2012). A partir de este último trabajo, se pudo conocer el estudio pionero de Silva (2005), Bittencourt Leitão (2008) y Henrique Silva, Pino Sirgado y Vasques Tavira (2012), los cuales se convierten en referentes fundamentales y orientadores de la presente investigación. De otro lado, en los Simposios Internacionales de Narrativas en educación, subjetividad y formación (2011 y 2013), solo se encontraron nuestros aportes (Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez, 2011, 2012; Franco, Vásquez, Ramírez y Yarza, 2011).

Para el caso de Chile, contamos con los trabajos de la pedagoga Silvia López de Maturana (2010), que han contribuido a comprender los rasgos de los “buenos maestros”, en su compromiso pedagógico por un proyecto educativo, desde las historias de sus vidas profesionales. En un estudio posterior, con un equipo de investigación (López de Maturana, Calvo, Tirado y Catalán, 2012), profundizaron sobre las prácticas pedagógicas de maestros y directivos chilenos, desde sus autobiografías y entrevistas narrativas en profundidad. Al otro lado del atlántico, José Ignacio Rivas y Fernando Hernández vienen liderando investigaciones narrativas en educación, a partir de lo cual problematizan las reformas educacionales, la constitución de subjetividades, el lugar de investigador, la identidad profesional, entre otras temáticas (Rivas Flores, 2011; Rivas Flores, Leite Méndez, Cortés González, Márquez García y Padua Arcos, 2010; Hernández, Sancho y Rivas, 2011; Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012).

8

En la Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”, publicada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, coordinada por Daniel Hugo Suárez, de la Universidad de Buenos Aires, ninguno de los libros o capítulos hace referencia a nuestro tema de estudio, aunque sus contribuciones teóricas son imprescindibles para la investigación (Delory-Momberger, 2009; Passegi y De Souza, 2010; Alliaud y Suárez, 2011). De parte de la colección “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação” y de los libros de la *Red Biograph*, Associação Brasileira de Pesquisa



(Auto)Biográfica, de Brasil, donde existe una amplia cantidad de publicaciones¹, no se encuentra ninguna referencia a educadores especiales, identidad y reformas.

Para el caso de Colombia, desde hace poco más de una década se puede apreciar el giro (auto)biográfico narrativo en el trabajo con los maestros y maestras de las escuelas de nuestro país. Las experiencias recopiladas por la Expedición Pedagógica Nacional (2001, Martínez Boom, 2004b), por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (1999), por la Fundación Social (1998) o por Rodrigo Parra Sandoval (desde el proyecto Escuela y Modernidad, en específico: Parra, 1986, Parra, Parra y Lozano, 2006), se constituyen en unos antecedentes significativos para el trabajo de historias y relatos de vida de maestros. De igual manera, desde la investigación educativa y pedagógica sobre la formación de maestros y el oficio de enseñar se han realizado diferentes acercamientos a las historias de vida de maestros (Díaz Meza 2007a, 2007b; Rueda Meza, 2008).

9

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se vienen realizando interesantes acercamientos a las prácticas y experiencias de maestros de Medellín y Antioquia desde la narrativa, los relatos y las historias de vida (Duarte, Soto y Murillo, 2007; Murillo Arango, 2008; Suárez y Yarza, 2008), así como la coordinación de los Simposios Internacionales de Narrativas en educación, subjetividad y formación (referenciados anteriormente). No obstante, ninguna de estas experiencias, investigaciones o proyectos se ha concentrado en indagar sobre las experiencias de educadores especiales y sus múltiples relaciones con las reformas educativas y la identidad profesional.

En nuestra búsqueda documental, los estudios auto-biográfico narrativos sobre la profesión docente y los estudios sobre la profesionalidad y profesión docente, en Colombia, Iberoamérica, Estados Unidos y Europa (Biddle, Good y Goodson, 2000; Esteve Zarazaga, 2006; Velaz de Medrano y Vaillant, 2009; Tamayo Valencia y Niño Avendaño, 2010; Ibarra Muñoz, 2010; Nuñez Rojas, Arévalo Vera y Ávalos Davidson, 2012; Imbernón Muñoz, 2012), se concentran en los educadores

¹ Para ampliar sobre este asunto visitar la página:

http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=38&Itemid=58

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Facultad de Educación

Bloque 9-Oficina 120. Teléfono 219 57 05

ciep.udea@gmail.com



de primaria, secundaria e incluso de los profesores universitarios e investigadores, prescindiendo de estudios a la singularidad del educador especial en Colombia y en América Latina (como ya se señaló y con la salvedad de Brasil). Como si en la luz del día de la profesión docente no existiese otra noche y otra luz: una narrativa especial que hunde sus raíces sobre la “normalidad docente”.

Finalmente, en el importante estado del arte de los trabajos de maestría y tesis doctorales en educación y pedagogía en Colombia, entre 2000 y 2010, coordinado por los Doctores Héctor Fabio Ospina y Napoleón Murcia (2012), la temática no se referencia ni como tema ni como prospectiva de trabajo; de hecho, se señala la precariedad de estudios en educación especial y discapacidad en Colombia.

En síntesis, en el campo disciplinar de la investigación auto biográfica narrativa (como la nombra Passegi, 2011), se encuentra un mínimo (aunque importante) antecedente de investigación y se constata un escaso interés por estudiar la identidad profesional del educador especial y sus conexiones con las reformas a la educación de las personas con discapacidad y excepcionalidad, así como un bajísimo uso y problematización de la narrativa en el campo de la discapacidad.

10

De otro lado, la propia experiencia de vida profesional del equipo investigativo junto con la ampliación teórica y profundización en el enfoque (auto)biográfico narrativo, redireccionó y fortaleció el marco conceptual de la investigación.

En primer lugar, como investigadores, educadores especiales y maestros en formación, se vivió una “crisis de identidad profesional”, tanto en la formación docente inicial, en las condiciones profesionales-laborales y en la misma investigación. El encuentro intergeneracional, del grupo de investigación y de las narradoras, posibilitó apreciar que la pregunta por nosotros mismos en la sociedad, iba tornándose central en la interpretación, en la acción política y en la formación. A partir de la expedición de la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, por el Ministerio de Educación Nacional, sobre condiciones de calidad y titulación en los programas de pregrado en educación en Colombia, se suprimían los programas de licenciatura en educación especial en el país. Como una respuesta se realizó un movimiento político-pedagógico en contra de la Resolución



y el Ministerio se vio en la obligación de expedir una nueva Resolución, rectificando lo sancionado (Resolución 6966 del 6 de agosto de 2010). Nuestro grupo y equipo de investigación lideró, junto con colegas de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad del Atlántico, mencionado movimiento, al lado de colegas de América del Sur y Centroamérica, permitiendo comprender, una vez más, la situación de riesgo en que se encuentra el educador especial y la necesidad de defensa de un derecho de existencia (GRESEE, 2010). La cuestión de la identidad profesional emergió como un tema impostergable.

En segundo lugar, por el encuentro vital con las investigaciones del español Antonio Bolívar y su equipo (Bolívar y Domingo, 2005, 2009), específicamente su análisis sobre la identidad profesional de profesores de secundaria y las reformas escolares; con el argentino Gustavo Mórtoles y su estudio sobre la identidad laboral docente de profesores de primaria (Mórtoles, 2010; 2011); con el trabajo de Araceli de Tezanos (2012), sobre identidad y tradición docente; y, finalmente, el pionero trabajo en Brasil de Daniel Nunes Henrique Silva (2005) sobre memorias y narrativas en educación especial en Rio de Janeiro y sus reflexiones posteriores (Henrique Silva, Pino Sirgado y Vasques Tavira; 2012; Varela Blanco, 2012), además de la investigación de Maria Elisa Bittencourt Leitão (2008) sobre trayectorias de vida y de formación académica de educadores especiales, en la ciudad de Vitória, en el Estado de Espírito Santo. En este fructífero encuentro académico, se pudo robustecer la conceptualización sobre la identidad profesional con los estudios de Beijaard, Meijer y Verloop (2004), Olsen (2008) y Dubet (2002). En el fondo, se encuentran las reflexiones transdisciplinarias y poscoloniales del intelectual Stuart Hall (2003, 2011).

Sintéticamente, la identidad profesional docente no es una esencia inherente al individuo o un elemento externo e impuesto a la conducta del sujeto, sino que es un proceso continuo de reconstrucción y reelaboración de la mirada hacia el yo, desde el sí mismo y desde el otro. En tanto proceso es dinámico, interactivo, relacional. La construcción de identidad implica auto y co-referenciación del sujeto en función de sí, de los otros, de los campos profesionales-disciplinares y de la sociedad y cultura (en un momento histórico).



En la perspectiva de Stuart Hall (2003, 2011), la identidad se construye, no se pre-establece ni pre-fabrica, al tiempo que se deconstruye y reconstruye, en un juego de intermediaciones sociales, culturales, de lenguaje, históricas, personales e institucionales, las cuales, en nuestro caso, también se encuentra vinculada a una profesión, un campo de saber, con sus prácticas, unas relaciones pedagógicas, unos sujetos y unas instituciones concretas, todas girando alrededor de la “educación especial”. La identidad profesional se ve afectada por los procesos sociales de reforma educativa (Bolívar y Domingo, 2005, 2009), conllevando incluso a dinámicas de re-profesionalización o des-profesionalización. Y, en este caso, será nuestra principal consideración teórica en la investigación.

De igual modo, nos fundamentamos en los estudios críticos de la educación especial y la discapacidad (Pérez de Lara 1995, 1996, 1998, 2000, 2001; Franklin, 1996; Borruat, 1998; Grzona, 1998; Giordano, Divito y Enríquez, 1998; Skliar, 2005, 2008; Larrosa y Pérez de Lara, 1997; Larrosa y Skliar, 2002; Miazso, Boso y Becerra, 2004; Medina Moncada, 2005; Cardoso, 2006; Morales, 2006; Barton, 2009; Brogna, 2009), como un escenario teórico, práctico y político que nos permite instalar una política, una poética, una filosofía, una epistemología y una pedagogía de la educación especial colombiana que entienda *la diferencia* en tanto radicalmente diferente, e incorpore reflexiones, problematizaciones, métodos y temáticas no abordadas históricamente en estos dominios discursivos del saber pedagógico de nuestra formación social.

La educación especial como campo (Yarza, 2011, 2013a, 2013b; Franco, Vásquez, Ramírez y Yarza, 2011), se convierte en el caleidoscopio de inteligibilidad de las cuestiones relativas a los fenómenos, procesos y dinámicas contemporáneas vinculadas con la educación, socialización, formación, escolarización, instrucción, pedagogización, educacionalización, etc. de las personas/colectivos con discapacidad(es) y excepcionalidad(es). Por tanto, desde nuestra perspectiva analítica, la educación especial no es un asunto técnico ni asistencial, sino que tiene profundas conexiones con la cuestión social, cultural y política de los saberes, las profesiones y los oficios en el mundo contemporáneo.

De acuerdo con Yarza (2011b), la educación especial ha sido una práctica social y culturalmente institucionalizada, un sistema paralelo, un subsistema o una modalidad educativa, una espacialidad



y un conocimiento profesional. Existe otra forma de existencia de la educación especial, donde aparecen reflexiones sistemáticas sobre la educación de los anormales, retrasados, retardados, especiales que se ha llamado bien “pedagogía asistencial o terapéutica” o bien “pedagogía diferencial” (De la Vega, 2004) Estos discursos, hasta el momento, parece que tuvieron mayor resonancia en algunos países del Cono Sur, como Argentina o Chile, en donde figuras como Carolina García Tobar o Berta Bravslasky impulsaron la instalación de unas reflexiones y técnicas pedagógicas específicas para un tipo de *sujeto diferente*. Estas perspectivas de pedagogía diferencial o especial no fueron tan generalizadas en América Latina (por lo menos para la segunda mitad del siglo XX) como los procesos de difusión, expansión y consolidación de la educación especial en América Latina, lo cual pone en evidencia la educación especial desde una perspectiva latinoamericana que deja de lado algunas reflexiones de tipo disciplinar y científico en nuestra región.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta perspectiva sobre las formas de existencia de la educación especial en nuestra región, podríamos plantear que la educación especial es un *objeto de conocimiento y estudio*, un problema de investigación susceptible de ser abordado desde diversas construcciones teóricas, epistemológicas, políticas, sociales, entre otros. En la actualidad, también se puede comprender la educación especial como un *campo interdisciplinar de problemas* o un *campo plural de conocimientos y saberes*. Es un campo interdiscursivo de estudios que se mueve entre la pedagogía, la educación, las didácticas, las ciencias/disciplinas biomédicas y de la salud, las disciplinas/ciencias sociales (especialmente psicología, antropología trabajo social y sociología), algunas "ciencias formales" (vg. ingeniería industrial o diseño o arquitectura) y los saberes populares, ancestrales y decoloniales (aunque en menor medida).

Un campo teórico-práctico, que evoca sin duda la definición Durkheimiana de la pedagogía misma, en tanto oscila entre la producción de saber o "disciplinar" y "las artes de la atención integral" (se plantea como una especie de provocación, siguiendo el análisis de Katz y Danel -2012- para el campo de la discapacidad). Un campo de estudios interdiscursivo e interpráctico que configura lo que pudiera seguirse nombrando como Pedagogía Especial, cuyo macro objeto se teje en la complejidad que supone pensar, hacer y decir sobre los fenómenos, procesos y dinámicas de



educación, formación, enseñanza y aprendizaje de las personas y colectivos con discapacidad/excepcionalidad, en el contexto de la diversidad y la vulnerabilidad y en el marco de los luchas por las inclusiones sociales, la dignidad, la justicia social y otro mundo posible.

Al entender la educación especial como objeto de estudio y al mismo tiempo, a la pedagogía especial como un campo de conocimientos y saberes, tal vez se nos desbloquea un problema epistemológico, político y ético sobre la naturaleza de la educación especial, y nos habilita hacia una comprensión abierta y plural. Reconociendo en primer lugar que la pedagogía especial es un campo que nos une en la diferencia, un campo que permite comunicarnos desde la multiplicidad y, en esa perspectiva, no absolutiza ni hegemoniza las investigaciones, las prácticas o las políticas. Estaríamos hablando (posiblemente) de un campo en el que se entrecruzan regiones complementarias (y opuestas) de preguntas, conceptos, técnicas, prácticas y miradas que se articulan por un objeto (que opera como diagonal) y que posibilitan la apertura permanente hacia otras regiones de saber y hacia nueva producción e innovación de conocimiento. En esta dirección, sin duda alguna, la educación inclusiva se erige como un objeto más de investigación, de reflexión-acción, sin sustituir a la pedagogía especial.

14

Con base en lo anterior, pudiera pensarse en cuatro conjuntos o áreas de estudios que dialogan con la acumulación y la historicidad del saber pedagógico y de la “educación especial” en América Latina y desde sus interrelaciones permanentes con algunas de las producciones del mundo anglosajón, germano, francés, entre otros. A continuación se presenta una síntesis que merece futuras ampliaciones o desarrollos.

1. Estudios históricos sobre educación especial, alteridad y pedagogía: En términos prácticos, estarían encargados de la *función de memoria o de archivo* a partir de las investigaciones históricas. Se encontraría articulada con la pedagogía histórica, la historia cultural, la historia material de la escuela, pedagogía histórica comparada, entre otros.

2. Estudios críticos, culturales y sociales sobre la educación especial: Estarían asumiendo la *función de crítica y la problematización de las conexiones con la sociedad y la cultura*. Estaría



fundamentada en las sociologías del conocimiento, los “disability studies” (anglosajones), las pedagogías críticas, decoloniales e interculturales, los estudios críticos del currículo, entre otros.

3. Estudios sobre cotidianidad educativa, narraciones, experiencias y relatos: Se encargaría de la función de *comprensión* de las vidas cotidianas, desde análisis micro, desde la observación y narración permanente de los contextos educativos de interacción de los sujetos con discapacidades, sus familias, los educadores especiales, etc. Sin duda, se nutriría de las antropologías y etnografías educativas, sociologías de la vida escolar, entre otros. Para nuestro caso, en ésta área de estudios estaríamos utilizando el enfoque (auto)biográfico narrativo.

4. Estudios de intervención y atención a los actores e instituciones: Estaría concentrado en la función de *dirección y enseñanza* de los actores con los que se relaciona la pedagogía especial. Estaría orientado por las psicologías cognitivas, las didácticas constructivistas, psicopedagogía, las tecnologías potenciadoras, el currículo técnico, entre otros.

15

Esta cartografía de estudios solamente pretende ser un tanteo en el terreno, una mirada general (pero no definitiva, absoluta o esencialista), que estaría mostrando nuestras diferencias, fortalezas, deudas, quiebres, presencias y ausencias. Nuestra investigación sobre historias de vida de educadores especiales en Medellín, se ubica en los estudios sobre *cotidianidad educativa, narraciones, experiencias y relatos*, planteándose como una necesidad imperante en la investigación en educación especial, pero también en tanto no existe en las producciones de investigación biográfico narrativa en educación y pedagogía en Colombia.

Para finalizar, entendemos que las reformas educativas pretenden introducir otras formas de conducción de la escuela, el maestro, el alumno y la pedagogía, además de plantear nuevas relaciones con la sociedad y el conocimiento. Las reformas son prácticas de gobierno que en sí misma son contradictorias, cambiantes, plurales; por tanto, no son homogéneas, lineales, verticales y planas. Las reformas plantean, como un mecanismo específico de cambio, el redireccionamiento de la formación de los sujetos, su conducción e individualización a través de distintas prácticas de saber y poder (Popkewitz, 2003). Estas reformas son prácticas de gobierno que conducen sujetos,



instituciones y conocimientos, anclados en unos ideales de progreso y redefiniendo los límites entre lo normal y lo anormal, entre lo que se incluye y lo que se excluye en la reforma (Popkewitz, 2002). Las reformas educativas abarcan cuestiones de producción social y de realización social de las políticas (Popkewitz, 1995) Y, en específico, las reformas educativas producen efectos en la identidad profesional, en tanto transforman las condiciones de subjetivación, laborales-contractuales, institucionales y de la profesión.

3. Marco o referente Metodológico

En primer lugar, describiremos los enfoques y paradigmas predominantes en las investigaciones en educación especial a nivel de Europa, Latinoamérica y específicamente en Colombia, para llegar al planteamiento de la necesidad de investigaciones que visibilicen otros sentidos y otras voces en la historia de la educación especial. En segundo lugar, exponemos brevemente los fundamentos teóricos de la investigación biográfico narrativa que nos permiten comprender cómo se ha venido incorporando y delineando nuevos horizontes para la educación. En tercer lugar, hacemos un enlace entre la investigación biográfico narrativa y las investigaciones en educación especial, como una propuesta investigativa innovadora en Colombia y América del Sur, mostrando sus usos, funciones y posibles temáticas. En cuarto lugar, sintetizamos el diseño metodológico del estudio.

16

4.1. Investigaciones en educación especial

Para describir los enfoques y paradigmas en las investigaciones en educación especial, es necesario remitirse al contexto nacional e internacional, para ampliar el panorama y comprender mejor los desarrollos que se han venido obteniendo en este campo, a pesar de su incipiente desarrollo formal en Colombia desde las investigaciones de maestría y doctorado² (Murcia Peña y Ospina, 2012).

² Así aparece la “ínfima existencia investigativa” en las Maestrías y Doctorados en educación y pedagogía en Colombia: “**Región investigativa:** Modalidades educativas. 12% de la producción nacional. **Subregión:** Educación especial 2,3%. Las subregiones Educación en primera infancia y preescolar, Educación especial, Etnoeducación, Educación para la crianza, Educación y arte, y Educación y medios audiovisuales reportan bajos porcentajes de participación en la producción investigativa en el nivel nacional. Se quiere resaltar, muy especialmente, el tema de la Educación en primera infancia y preescolar dadas las condiciones sociales y políticas con las que se cuenta para darle prioridad al tema en los



Retomamos para el caso de Europa al connotado investigador Seamus Hegarty (2008), quien analiza una serie de artículos publicados en la *European Journal Of Special Needs Education* y, a partir de allí, plantea que la educación especial en Europa ha tenido grandes cambios y que

Estos cambios han ido de la mano con el crecimiento del estudio académico de la educación especial, y han sido tanto estimulantes como inspirados en ella. El campo, tal como estaba, recurría ante todo a la medicina y a la psicología desde el principio. Desde los años setenta en adelante, hubo una creciente investigación que, además, veía la educación especial como un asunto educacional y social, más que médico y psicológico.

En su análisis, clasifica y distingue entre tópicos de investigación, enfoques, necesidades educativas y países. El tópico de investigación más predominante hace referencia a la inclusión o educación inclusiva, lo cual muestra que los discursos de la educación especial han asumido esta perspectiva analizando la oferta educativa; sin embargo, las prácticas se critican por relación a la cercanía o no con la inclusión en tanto “situación deseable”. De otro lado, la mayor cantidad de enfoques de investigación se instalan en el paradigma cuantitativo y, en segundo lugar, el cualitativo.

17

Por su parte, el investigador español Fernández Batanero (2008) hace referencia específica a las investigaciones en educación especial llevadas a cabo en España mostrando cómo se han ido reconfigurando las formas de investigar en educación especial y empiezan a generarse nuevas concepciones sobre qué, cómo y para qué investigar, pues si bien en los años 80 estaban enfocadas hacia el diagnóstico y tratamiento de las discapacidades, expresa que ahora

El estado actual de la investigación en educación especial nos lleva a la configuración de su propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de análisis coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en

trabajos de investigación en los niveles de formación posgraduada en educación y pedagogía en el país.” (Murcia Peña y Ospina, 2012, 149)



educación especial. Es más, nos encontramos ante la necesidad de tener en cuenta la influencia de diversas causas, bien sean personales o contextuales, así como valores, pensamientos e interpretaciones de las personas que participan en la educación.

Fernández Batanero condensa y describe el conjunto de temáticas abordadas en la investigación en educación especial, desde el paradigma cuantitativo y cualitativo, entre las cuales tenemos: TIC, atención a la diversidad, “accesibilidad”, intervención educativa (aspectos didáctico-organizativos), servicios educativos, mejora de la escuela en su conjunto, educación inclusiva, fomento a políticas inclusivas, diseño y desarrollo del currículo en aulas inclusivas, promoción de una cultura de la colaboración, interculturalidad, convivencia en los centros educativos, discapacidad y el mundo laboral, discapacidad y universidad, género, relación escuela-trabajo, sobre fracaso escolar y exclusión educativa.

En Latinoamérica, retomamos como ejemplo a Brasil y para ello el trabajo pionero de Manzini, Correa y Silva (2009), quienes describen cómo ha ido tomando fuerza la investigación en educación especial en diferentes Estados del país, proyectando las acciones de la Revista Brasileira de Educação Especial a nivel internacional, lo que ha generado una contribución significativa al desarrollo de este campo de saber.

Un acercamiento provisional al contexto colombiano, a partir de los trabajos de pregrado de las licenciaturas en educación especial de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional (discutidos en el seno de nuestra investigación biográfico-narrativa), nos permite afirmar que las investigaciones en educación especial se han hecho principalmente desde lo cualitativo, aunque también se ha trabajado lo cuantitativo. En este sentido, los enfoques más trabajados han sido: investigación acción participación, investigación empírico-analítica o cuasi-experimental, etnográfica; en menor medida se menciona la utilización de enfoques colaborativos, investigación documental y de estudio de caso (bien sea institucional o personal).

Así pues, en Colombia en el campo de la educación especial (al parecer tanto como en Europa y Latinoamérica), no se conocen registros de investigaciones biográfico-narrativas (como lo



señalamos con anterioridad y salvo los contados estudios en Brasil). Desde el campo de la educación especial se requiere con urgencia, de estudios que problematicen la atención educativa a las personas en situación de discapacidad, los distintos paradigmas que han surgido y los cuestionamientos acerca de su status, impacto, pertinencia y las funciones, prácticas y metodologías de los educadores especiales. Por tanto, se requieren investigaciones con enfoque (auto)biográfico-narrativo que aporten una multiplicidad de sentidos desde las voces protagónicas de los sujetos con discapacidad y excepcionalidad, maestros y maestras, alumnos, padres de familia, directivos docentes, otros profesionales, entre otros.

4.2. Investigación biográfica narrativa en educación y pedagogía

Desde principios del siglo XXI, se fortaleció la visibilización de un *giro narrativo* en el trabajo con los maestros y maestras de las escuelas e instituciones de formación docente en nuestro país (como se describió en el apartado de Marco o referente conceptual). Sin embargo, ninguna de estas experiencias, investigaciones o proyectos se ha concentrado en indagar sobre las experiencias de educadores especiales y sus múltiples relaciones con las reformas a la educación de las personas con discapacidades y excepcionalidad. Teniendo en cuenta lo anterior, planteamos a continuación, algunos aspectos de discusión, frente a la diferenciación entre investigación narrativa y otros enfoques investigativos en educación especial:

- La investigación biográfica narrativa es un enfoque de investigación de tipo *sintagmático cualitativo*, a partir del cual se reconstruye la experiencia, se narran los recuerdos, las emociones, las significaciones de unas acciones en relación con una situación o un problema en particular en un tiempo y un espacio. De esta manera, el centro de preocupación del enfoque son las relaciones entre las experiencias, los relatos y los sujetos, poniendo énfasis en los sentidos, significaciones, emociones, etc. El narrador y sus narraciones sobre las experiencias son la medida de la significación en la reconstrucción de las historias de vida autobiográficas. Por tanto, la neutralidad y universalidad no sobredeterminan la recolección, análisis y representación en la investigación.



- La validez y la objetividad de la investigación en un enfoque biográfico- narrativo se la dan la rigurosidad en los criterios y las estrategias de recolección de información, la rigurosidad en el análisis, la reflexión y la relación intersubjetiva que hay en la investigación, estos elementos le darán seriedad y credibilidad a la investigación.
- La investigación biográfico-narrativa, es posible realizarla en dos sentidos teniendo en cuenta un *análisis de tipo paradigmático* o un *análisis narrativo de lo narrativo* y, una tercera vía que implica una analítica/representación/escritura que combina lo narrativo y lo paradigmático, siendo central el primer aspecto.

Consideramos entonces como una cuestión central y fundamental la participación y la voz de los sujetos que se han constituido históricamente en los agentes y actores de los múltiples procesos y formas de existencia de la educación especial. Desde las voces de los sujetos, se pueden comprender de una manera distinta diferentes situaciones presentes en el amplio abanico de posibilidades que como campo coexisten en la educación especial. Por tanto, en los relatos y narraciones se edifican mundos posibles y se perciben modos de construcción del conocimiento que no necesariamente transitan exclusivamente por las formas textuales de las políticas y reformas educativas.

20

La investigación biográfico narrativa toma forma y significado en el campo de la educación especial teniendo en cuenta que esta entraña una historia de múltiples sentidos, de los cuales solo se conocen aquellos que son estatales, oficializados o hegemonizados por el discurso global de la “escolarización inclusiva gerencial”, pero aquellas interpretaciones de los sujetos que han vivido su historia personal o profesional en la educación especial, que no han sido tenidas en cuenta deben ser el insumo para una de-construcción de la historia misma.

4.3. Funciones y usos de la investigación biográfico-narrativa en educación especial

La investigación (auto)biográfico narrativa, toma importancia en la educación especial en la medida que posibilita un acercamiento al conocimiento propio y colectivo a partir de la experiencia y la



narración, permite construir diálogos y reflexiones acerca de problemáticas específicas, en palabras de Teresa Susinos y Ángeles Parrilla (2008: 164)

[...] a través de los relatos, nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar que dan significado a nuestras vivencias y el lenguaje es el que permite la construcción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Esto significa que el modo en que los individuos cuentan su historia (lo que destacan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, etc.) moldea lo que pueden declarar de su propias vidas.

Pensar y analizar asuntos relacionados con la educación especial, como es el caso de la práctica discursiva de sus reformas educativas desde las voces y sentires de las narradoras y el narrador, permite incursionar en las condiciones que hicieron posible esos cambios, esas transformaciones en las que hoy nos encontramos. Sus búsquedas se constituyen en un balance que incorpora una nueva comprensión y nuevos significados. Es la subjetividad construida lo que se conoce en boca de los actores y/o protagonistas de su propia historia (Susinos y Parrilla, 2008)

21

En torno a la pedagogía especial sería posible pensar diferentes tópicos para las investigaciones biográfico-narrativas. Citamos en el siguiente cuadro algunos ejemplos, que han surgido de los intereses y la necesidad de hacer de esta iniciativa un programa de investigación:

TÓPICOS DE INVESTIGACIONES	
Distinción de actores	Por problemas
<ul style="list-style-type: none"> ○ Autobiografías ○ Familias ○ Maestros de grado en contextos de educación inclusiva ○ Jóvenes y adultos con discapacidad ○ Directivos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Relaciones interdisciplinarias ○ “destinos sociales” de los actores expulsados de la educación especial como subsistema educativo ○ Conocimiento de las prácticas en los centros de educación especial privados



<ul style="list-style-type: none">○ Nuevas generaciones de educadores especiales	<ul style="list-style-type: none">○ Gestión escolar de las instituciones educativas especiales○ Imaginarios cotidianos.○ Relaciones escuela – comunidad○ Rituales escolares
--	--

Cuadro 1. Tópicos de investigación auto biográfico narrativo

4.4 Diseño metodológico

Esta investigación cualitativa, se inscribe en un enfoque biográfico narrativo como una perspectiva de construcción de conocimiento a través de la consideración de los procesos de construcción de subjetividades, que conducen a valorar al otro como sujeto con agencia, con historia, con un proceso de devenir como sujeto, es decir, tratar de comprender las relaciones de los maestros consigo mismos y con los otros, con los contextos y las políticas, con las reformas y con las practicas; pero desde su perspectiva de *protagonistas*.

22

Por ello, para seleccionar los participantes narradores, fue necesario llevar a cabo un proceso, cuya convocatoria requirió la construcción de unos lineamientos a partir de los cuales los participantes hacen parte del proceso mismo de investigación, en tanto no son concebidos como informantes, sino que son voces protagónicas que confieren los sentidos y significados que se construyen a través de la investigación, en el encuentro, el diálogo, la narración y la historia misma.

En primer lugar, se construyeron los lineamientos para la convocatoria, los cuales incluyeron las siguientes consideraciones:

- Los educadores y educadoras especiales constituyen un colectivo heterogéneo, tanto en sus procesos de formación inicial y continuada, como en sus desempeños profesionales y experiencias vitales. En esta dirección, se consideró fundamental asegurar la pluralidad de trayectorias profesionales y subjetivas en los participantes en la investigación.



- Se tuvo en cuenta las características de la participación en investigación por parte de los maestros y maestras por las múltiples ocupaciones y compromisos institucionales y personales. Por tanto, fue importante contar con participantes comprometidos con el trabajo de investigación.
- Los criterios de selección de los participantes no debieron ser extremadamente rigurosos, pero tampoco ausentes; de esta manera, se pudo asegurar la confiabilidad y discrecionalidad en la selección.
- No se pretendieron construir historias de vida necesariamente exitosas, modelares o ejemplares, pero tampoco visibilizar un solo modo de ser educador especial.
- Teniendo en cuenta los conocimientos del equipo investigador, se hicieron invitaciones específicas a maestras o maestros con una trayectoria considerable en los municipios del área metropolitana. De igual manera, se convocaron educadoras con experiencia en procesos de formación de maestros, en procesos de investigación, en procesos de gestión o dirección, entre otras experiencias significativas durante las transformaciones de las reformas a la educación especial.

Así mismo, se construyeron los siguientes criterios de selección:

- **Formación profesional:** Ser normalista o bachiller pedagógico, tecnólogo en educación especial o licenciado en educación especial; tecnólogos o licenciados en otros campos de la educación y profesionales en áreas afines. El heterogéneo grupo de participantes se caracterizó por su diferencia en trayectorias profesionales, pues en los inicios de su *ejercicio docente en educación especial*, algunas comenzaron sin ser licenciadas o tecnólogas y con el paso del tiempo se titularon, este proceso de profesionalización en el campo de la educación especial ha sido condición para la movilidad, producción de conocimiento y realización de prácticas educativas durante su trayectoria profesional.
- **Experiencia profesional en sector educativo público-estatal y/o privado:** El tiempo de experiencia profesional mínimo considerado fue de ocho años, en tanto ese tiempo permite dar cuenta de la vivencia de los procesos de reforma a la educación de las personas con discapacidad y excepcionalidad, en cortes de tiempo que permiten marcar una diferenciación generacional para el reconocimiento de momentos específicos en los procesos de reformas educativas. De igual modo, fueron fundamentales los cargos desempeñados o funciones articuladas a los procesos educativos especiales. Finalmente, se tuvo presente el lugar de experiencia profesional y/o las modalidades de



atención en las que hayan laborado, la población atendida y la distinción entre docentes en ejercicio y jubiladas.

Después de la construcción de las anteriores consideraciones y criterios de selección, se procedió al momento de convocatoria, la cual comenzó con la solicitud de una base de datos de maestras de apoyo a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, donde se pudieron encontrar algunas maestras que vivieron los procesos de reformas en la educación especial durante las últimas décadas, con diferentes trayectorias y experiencias institucionales. Con ésta selección, se procedió a una *Técnica de Muestreo por Bola de Nieve*, que consistió en que a través de la comunicación en cadena entre las maestras contactadas, éstas fueron refiriendo a otras y otros maestros conocidos que cumplieran con los requisitos de participación en la investigación.

Posteriormente y por medio de un encuentro formal, fue posible presentar a las maestras convocadas el proyecto de investigación, enfatizando en su participación como narradoras y la polifonía que se encuentra en las voces que al unísono conforman nuevas formas de pensarse y pensar la educación especial desde las posibilidades que ofrece la investigación biográfico-narrativa. Allí las maestras pudieron resolver algunas de sus inquietudes y comenzar con el diligenciamiento de unos perfiles que fueron analizados por el equipo investigativo para establecer una distinción en tres grupos de narradoras (entre 8 y 15 años, entre 15 y 30 años, más de 30 años), teniendo en cuenta la importancia de experiencia desde el punto de vista generacional.

Población y muestra: Con base en lo anterior, en esta investigación el proceso de selección y convocatoria dio como resultado la oportunidad de contar en total con 17 participantes narradores, de los cuales fueron 16 educadoras y un educador especial. Al Principio se contó con 17 educadoras y un educador, pero en el camino, una educadora se retiró y otras dos salieron por culminación del convenio con la Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín (ASDEM); luego por la misma técnica de Muestreo por Bola de Nieve, ingresaron dos educadoras cuya trayectoria aportó al reconocimiento de los inicios de la educación especial como escolaridad en el municipio de Medellín y el departamento de Antioquia (Anexo 1: Perfiles de las narradores y el narrador)



Técnicas de recolección: El equipo de investigación terminó construyendo y utilizando las siguientes técnicas para la recolección de los datos narrativos con los participantes:

- **Narración libre:** Fue el primer ejercicio de narración espontánea e individual, en el que cada participante evocó sus experiencias y trayectoria en la educación especial, rememorando momentos de la historia personal y profesional. Esta narración se grabó y transcribió fielmente, para que cada participante pudiera editarla, de tal forma que se omitían algunos hechos y se complementaban otros que aparecían luego de activar la memoria con este primer ejercicio. Al inicio de esta narración, se les dio a conocer a las maestras el consentimiento informado y el protocolo de la técnica (Anexo 2), en el que aceptaban su participación en la investigación.

- **Grupo de discusión:** Después de las narraciones libres, se llevaron a cabo dos grupos de discusión (Anexo 2), con temáticas que surgieron de esta primera técnica, a partir de una pregunta movilizadora cada participante aportó a la reconstrucción de la historia compartida, colectiva y de los sentidos otorgados a cada momento vivido; estos encuentros se constituyeron en un engranaje de sentidos no contados y de experiencias comunes. Cada grupo de discusión se grabó en video y audio para el posterior análisis del equipo investigador.

- **Entrevista selectiva:** Después de tener conocimiento de algunos puntos clave en los procesos de reforma educativa, se llevaron a cabo ocho entrevistas a participantes que tenían mayor conocimiento en el momento histórico sobre el que se quería profundizar; estas entrevistas se grabaron en audio para su posterior transcripción y análisis (Anexo 2).

Técnicas y proceso de análisis. En esta investigación el proceso para el análisis de la información consistió en una técnica llamada *triangulación secuencial* (Bolívar, 2004), que se basa en el análisis sucesivo de los datos narrativos, en un cruce horizontal, es decir: una técnica brinda las herramientas y contenidos necesarios para la estructuración de la siguiente. En esta medida, las técnicas de investigación tuvieron una interrelación que posibilitó identificar un conjunto de temáticas directrices y regularidades discursivas, a través de las distintas narraciones, posibilitando la construcción de una trama polifónica que vincula lo individual con lo colectivo.

En el proceso de análisis específico de esta investigación se leyeron las narraciones libres y se les realizó un análisis provisional vertical y un análisis transversal horizontal; como resultado, se



obtuvo la información necesaria para planear los grupos de discusión, es decir, los datos narrativos que debían retomarse en la reconstrucción de la historia compartida. Del análisis de los datos de estas técnicas, surgió la necesidad de realizar entrevistas a algunas maestras. En esa medida, se implementó la triangulación secuencial. Finalmente, cada una de estas técnicas y su aplicación en secuencia, fueron el punto de partida para construir las historias de vida desde un punto de vista autobiográfico y una trama polifónica.

Representación o escritura. Una vez recolectada y analizada la información, desde una posición pedagógica, se realizó el primer ejercicio de producción escrita de manera individual para aclarar la información. En algunos casos, se pudieron depurar los datos narrativos a partir de la entrevista selectiva. El equipo de investigación, con la identificación de las regularidades, pudo construir una trama polifónica que se constituyó en guía de escrituración para las narradoras y el narrador, otorgando un sentido multifacético y variopinto sobre la identidad, las reformas y la educación para las personas con discapacidad y excepcionalidad.

26

Los asuntos éticos hacen referencia al reconocimiento de la calidad profesional de los docentes-narradores e informantes claves, la confiabilidad de los resultados y el respeto por la fidelidad de sus historias contada, las cuales estuvieron en proceso de retroalimentación y de depuración realizadas por los mismos protagonistas. La participación de los docentes fue voluntaria con la opción de retiro en el momento que lo estimaran conveniente. Cabe resaltar el conocimiento previo de los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de información y sus aplicaciones mediante la firma del consentimiento informado por parte de las narradoras y narrador, como compromiso y responsabilidad en el rigor científico de la investigación cualitativa.

5. Resultados, análisis y discusión

A partir del proceso de análisis paradigmático de la información biográfico-narrativa, se identificaron/construyeron algunas categorías y regularidad analíticas que permiten sintetizar los resultados de la investigación. Se presentan en tres apartados: sobre la historia polifónica de la educación especial; sobre la identidad profesional docente especial; sobre las contrahistorias como



una nueva diagnosis. En ese sentido, se resolvieron los interrogantes planteados y se alcanzaron los objetivos propuestos.

5.1. Historia polifónica de la educación especial, desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia), 1965-2002³

Las voces singulares, cuando se entrelazan, tienen la potencia de tejer un relato compartido sobre nuestra historia común. En un país con olvido y amnésico, todos los intentos por reconstruir los pasos y trasegares de nuestra historia educativa y pedagógica, por tanto social y cultural, deben entenderse como un esfuerzo por reinventar el presente para proyectarnos hacia otro futuro. Pensar históricamente, entonces, como dice la historiadora mexicana María Esther Aguirre Lora (2009, 29): “[...] propiciaría otra forma de teorizar, de inteligir, que superaría la inmediatez y el presentismo [...] que aún domina el campo de los estudios en educación, al ofrecer una perspectiva crítica que apunte a la historicidad de los distintos problemas que forman parte del campo de estudios educativos, esto es, como se han constituido cada uno de ellos en el tejido de las distintas temporalidades, cuáles son las diversas trayectorias que se entrecruzan en ellos.”

27

Las historias de la educación especial son escasas en nuestro país (Yarza, 2007; 2011b). Como plantea Yarza (2011, 4): “En nuestra región (geopolíticamente hablando) todavía impera un olvido colectivo o una desmemoria conjunta de nuestra historia sobre la educación especial”. Por tanto, todavía desconocemos buena parte de los procesos, dinámicas, estructuraciones, subjetivaciones, institucionalizaciones, apropiaciones, emergencias de discursos y prácticas relacionadas con la educación especial, la educación de sujetos/colectivos con discapacidad(es) y excepcionalidad(es) y, por supuesto, sobre el educador especial.

Con las historias de datos, institucionales, sociales y, especialmente, de la práctica pedagógica (Yarza, 2005, 2006, 2007, 2007-2008, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013; Yarza y Rodríguez, 2005, 2007; Yarza y Cortese, 2009), se ha realizado un avance importante para el conocimiento de las

³ El equipo investigador y las maestras narradoras y el maestro narrador, publicarán un libro en el cual se amplía cada uno de los análisis esbozados en este apartado.



historias de la educación especial en Colombia, desde principios del siglo XX a los albores del siglo XXI. Contamos con estudios sobre la institucionalización y apropiación de la pedagogía y educación de la infancia anormal, de los retrasados, de los “sordomudos”, de los ciegos, en el contexto de los saberes modernos y el escolanovismo experimentalista, la problemática de la degeneración de la raza, la preocupación por el progreso y la salvación, entre otras temáticas y problemáticas que sitúan este discurso en el lugar epistémico de las ciencias modernas. De igual modo, tenemos aproximaciones histórico-comparadas a la educación de anormales entre Colombia y Argentina (1900-1930), estudios sobre la formación de maestros en y para la educación de anormales (1870-1940), acercamientos institucionales a Escuelas de ciegos y sordos (1925-2000), miradas histórico sociales sobre la educación especial, con referencia a Bogotá (1900-1995) y un conjunto menor de miradas generalistas, normativas, prescriptivas y globales (1900-1990).

A pesar de este importante, aunque insuficiente, conocimiento histórico-educativo y pedagógico, sus enfoques epistémicos y metodológicos han prescindido de considerar las *voces de los sujetos históricos*, de sus narraciones y relatos en vida, como un documento y un registro histórico (en el sentido moderno de la historiografía), pero tampoco se ha contemplado su potencia constructiva, reconstructiva, mediadora y hasta transgresora de las verdades en la educación y la pedagogía, específicamente en educación especial.

A partir de los análisis colectivos y cruzados de las historias de vida de las narradoras y el narrador, fue emergiendo la posibilidad de temporalizar y periodizar temáticamente las narraciones en una trama polifónica que vincula cada historia singular (por tanto: irreductible, irrepitible, insustituible) con una historia colectiva, común, pública, compartida. El paso de lo individual a lo colectivo, desde las historias de vida, nos permite mostrar la trama y el entramado histórico, desde el que se erige la historicidad de la subjetividad de los educadores especiales, de los procesos educativos y pedagógicos especiales (con su inminente hibridismo entre lo médico, psicológico, pedagógico y social), de las tensiones con el Estado y con las agencias internacionales, del lugar social de la educación especial, de las representaciones sociales de los niños/niñas especiales y con discapacidad/excepcionalidad, de las relaciones con la familia, la comunidad y el profesorado (de preescolar, primaria y secundaria), de las relaciones interdisciplinarias, interinstitucionales e



intersectoriales, de la vida cotidiana en las aulas, las escuelas, los barrios y la ciudad, de las vidas íntimas y públicas de unos maestros y maestras especiales, diferentes, radicalmente distintos de otros profesores y maestros de nuestra educación, en nuestra Colombia.

De esta manera, se construyó una estructura argumentativa y descriptiva, una trama y un entramado, organizado por *momentos*, en tanto tiempos temáticamente distinguibles, pero articulables y yuxtapuestos, a partir del cual cada narradora y el narrador, aportaron desde su historia de vida, en la estructuración de una trama polifónica intertextual, intersubjetiva e intercontextual (Suárez, 2004; Goodson, 2001)

Momento Cero: 1920 – 1950. Educación y pedagogía de anormales en Colombia

La historia de la educación y pedagogía de anormales a principios del siglo XX, período sobre el que ninguna de las narradoras y el narrador hicieron alusión en su historia de vida, marca la génesis histórica de la problematización por la educabilidad, la institucionalización de las escuelas, aulas y clases especiales (desde experiencias regionales, principalmente en Antioquia). Se precisa sobre la existencia de espacios institucionales, las formas de etiquetamiento y clasificación de los niños llamados anormales, retrasados, etc.; las prácticas evaluativas, pedagógicas, de formación profesional y la formación de los maestros y maestras (desde las Escuelas normales y las Facultades de Educación), es decir: las tecnologías psico-médico-pedagógicas (Yarza y Rodríguez, 2007)

Momento Uno. 1965 – 1989: “Surgimiento de las escuelas y las aulas especiales en la Escuela Expansiva”

Los sistemas de instrucción y educación constituidos a principios del siglo XX en América Latina, se transformaron radicalmente entre la década de 1950 y 1970. En las historias de vida se evidencian alusiones a las formas de surgimiento de las escuelas y aulas especiales en Medellín y Antioquia, que presentan justificaciones, argumentaciones y fines que nos ayudan a comprender la expansión de estas instituciones en el contexto del fortalecimiento del sistema educativo en el País, desde finales de la década de 1960 y 1970 (en conexión con la región de América Latina).



Además, en las narradoras aparece la particularidad de haber sido formadas desde las Escuelas Normales en Antioquia, quienes tuvieron acercamientos a la “educación especial” (sin nombrarse como tal), desde las prácticas docentes en la *escuela anexa*, las *pasantías*, las *ayudantías* o la *escuela nueva en contexto rural*. Finalmente, consideramos que son importantes los procesos singulares de llegada a las escuelas y aulas (que en un caso específico consistió en la creación misma del programa de aulas especiales en la década de 1960).

Momento Dos. 1965 – 1989 Expansión/fortalecimiento de la educación especial (como parte del sistema estatalizado de educación)

Después de conocer algunas apreciaciones sobre el surgimiento, aparecen las experiencias de las maestras en las diferentes formas institucionales creadas para la educación especial en Medellín y Antioquia. Se pone un énfasis en el funcionamiento y organización de su *estructura estatal*: Cómo se definían o qué eran? Qué hacían? Para qué existían? Quiénes trabajaban en ellas? En dónde trabajaban? etc. En términos esquemáticos, se evidencia una ruta temática orientadora de la descripción experiencial.

- División Departamental/Sección municipal de Educación especial.
- Municipio: Organización y funcionamiento de las escuelas.
- Departamento: Aulas especiales. Internados y desmonte de los mismos. Instituciones de educación especial (Ciesor, Psicopedagógico, Víctor Cock, Momfort)
- Descripción interna de las “estructura escolar especial”: Aulas – Grados – Niveles – Ubicación espacial – Población/sujetos – Equipo de trabajo – Capacitaciones.

Momento Tres. 1982 – 1998: “Estado, formación y profesionalización en educación especial”

Una vez narradas las experiencias sobre el surgimiento y la estructura, organización y funcionamiento de las escuelas y aulas especiales (en Medellín y Antioquia), la historia colectiva se adentra en la multiplicidad de experiencias de formación y profesionalización de las narradoras y el narrador. En las historias de vida aparecen alusiones a los siguientes tópicos:



- Creación de programas en educación superior (Tecnología y Licenciaturas).
- Motivaciones/Intereses de las maestras y el maestro para profesionalizarse o formarse, teniendo en cuenta la diferencia entre las maestras que venían con una trayectoria profesional desde el oficio y se profesionalizan (con un efecto en la movilidad social) y aquellas maestras y maestros que optan por la educación especial como su opción de formación inicial desde el pregrado.
- Modelos, dispositivos, contenidos de formación y prácticas pedagógicas de las maestras formadas en el Tecnológico de Antioquia, la Universidad de Antioquia y el CEIPA.

Momento Cuatro. 1965 – 1998: “Somos Especiales”: pedagogía, multiplicidad y subjetivación

Con el reconocimiento de la estructura, funcionamiento y organización de las escuelas y aulas y los procesos de formación y profesionalización de las narradoras y el narrador, la historia común se introduce en la singularidad de las prácticas de producción de saber y hacen visible la multiplicidad de formas de ser educador especial en nuestro contexto. La identidad profesional se erige sobre la heterogeneidad, articulado a una institución, una práctica, un lenguaje y una relación pedagógica primordial: entre el maestro y el sujeto con discapacidad. En este momento, se identifican dos elementos claves en las historias de vida:

- “Nuevas llegadas e instituciones nuevas”: tránsitos y trayectoria profesional. Aparecen las escuelas y aulas en las que comenzaron a trabajar y las instituciones por las cuales las maestras y el maestro transitaron a lo largo de su trayectoria, poniendo especial énfasis en hacer visible la pluralidad de instituciones (estatales y privadas) y de exigencias diferenciadas entre los tipos de institución.
- Multiplicidad de prácticas y roles: Es uno de los centros o núcleos temáticos de la historia común. Se expresan lo que hacía un educador especial y los modos en que se va transformando. Pudieran referirse a las aulas especiales, las escuelas especiales, los centros privados, la educación superior, la investigación, el trabajo administrativo, el trabajo comunitario, la relación con los equipos profesionales e interdisciplinarios, etc. De igual forma, emergen las distinciones entre las prácticas de evaluar y conocer al sujeto que se educa (los niños, los jóvenes, etc.) y también las prácticas de enseñanza (de los saberes escolares, cotidianos, etc.), de formación (más allá de lo prescrito por el currículo) y las poblaciones/sujetos.



***Momento Cinco. 1965 – 1998: “Enfoques/Paradigmas/modelos de enseñanza y aprendizaje”:
multidisciplinaria, horizontes y bordes de saber***

Además de las llegadas y tránsitos por las instituciones (escuelas, aulas, centros, etc.) y de la comprensión de las prácticas y roles de las educadoras especiales, un elemento fundamental que atraviesa las historias de vida tiene que ver con alusiones o referencias a la pregunta por el enfoque/paradigma/modelo que orientaba esas prácticas y roles en las instituciones escolares y de los equipos interdisciplinarios (sección y división). En las narraciones se aprecia la existencia de un “enfoque/paradigma/modelo” *combinado o híbrido* en lugar de un “enfoque/paradigma/modelo” *puro*, centrado en el déficit o exclusivamente en lo médico-asistencialista.

De igual forma, pedagógicamente, podemos mostrar la existencia de mínimo dos enfoque/paradigma/modelo orientadores del hacer que fueron emergiendo a medida que las prácticas se transformaban, se reflexionaban, etc. Desde mediados de 1970 hasta finales de 1980 aparece un enfoque/paradigma/modelo *psicomotriz* (conectado al conductismo) y desde mediados de 1980 y la década de 1990, empieza a surgir el *constructivismo* (de la mano de la psicología genética, etc.). Ahora bien, consideramos que existen en las narraciones *cuatro planos de expresión* de estos enfoques/paradigmas/modelos:

- Cuando se habla de la educación especial como generalidad (bien sea como sistema o como conjunto de instituciones).
- Cuando se habla de las escuelas especiales, las instituciones de educación especial o las aulas especiales.
- Cuando se habla de los equipos interdisciplinarios.
- Cuando se habla de los sujetos con los que se relacionaban las maestras y el maestro.



Momento Seis. 1992 – 2002: “Del Desmonte a la Fusión”: desestatalización, subordinación y dilución del maestro especial

Finalmente, después de describir la cotidianidad de los procesos de formación y profesionalización, los tránsitos y trayectorias por las instituciones, las prácticas y roles del maestro y el enfoque/paradigma/modelo, propios de un momento de fortalecimiento de la educación especial en el contexto de la Escuela Expansiva en Colombia (su estatalización que acompaña un proceso equivalente de consolidación de una identidad profesional sólida), emergen las experiencias referidas a los procesos de reforma educativa de la década de 1990 y que terminarán en la reestructuración de los equipos de trabajo interdisciplinario, en el desmonte de las aulas especiales y en la fusión institucional de las escuelas especiales a comienzos del siglo XXI. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace alusión a los siguientes tópicos:

- Procesos de capacitación del Ministerio de Educación Nacional: principios de 1990 (como antecedente de la normativa, en tanto reforma vertical)
- Movilizaciones políticas y resistencias productivas de los educadores especiales.
- Relaciones con la comunidad y la familia, alianzas por la defensa de la educación especial.
- Tensiones con la administración educativa y conformación de subgrupos de docentes en relación con el desmonte/fusión.
- Descripciones del desmonte/fusión, desde las acciones legales-administrativas (economicistas), socio-políticas y disciplinarias-sancionatorias.

Esta *historia polifónica* se erige como una contrahistoria ante las historias oficiales y hegemónicas provenientes del discurso escolarizador inclusivo gerencialista⁴. El análisis de las historias de vida permitió otra comprensión de nuestra propia historia que dista de la historia oficializada sobre lo que nos pasó: esa historia de los Manuales, del discurso hegemónico, de la ausencia de sentido, de imposición de un solo sentido: aquél que termina reivindicando la muerte de

⁴ Un excelente ejemplo de las críticas a la educación especial que se han vuelto hegemónicas desde la educación inclusiva, lo constituye el trabajo de Gerardo Echeíta (2011), paradójicamente publicado en el número inaugural de la Revista RUEDES, Red Universitaria de Educación Especial. Aunque, también se encuentra una cantidad no despreciable de antiguos investigadores y defensores de la educación especial (en las décadas de 1980 y 1990), que en la actualidad profesan el estandarte de la “educación inclusiva” y sus críticas acérrimas contra un campo de saber que todavía tiene muchos años de existencia en lo porvenir.



cualquier forma de “educación especial”. Vemos tejiéndose pues una contrahistoria que emerge de las narraciones singulares desde la diferencia en educación y pedagogía. En las palabras de Michel Foucault, para una problematización distinta con la guerra de razas, podemos apreciar que (2000, 72): “la contrahistoria [...] va a hablar precisamente del lado sombrío, a partir de esa sombra. Va a ser el discurso de quienes no poseen la gloria o de quienes la han perdido y ahora se encuentran, quizá transitoriamente pero sin duda durante largo tiempo, en la oscuridad y el silencio. Lo cual hace que ese discurso [...] sea una toma intempestiva de la palabra, un llamamiento”

5.2 Trayectorias de la identidad profesional docente especial: un acercamiento político pedagógico y biográfico narrativo

En contraste con el análisis sobre la desprofesionalización del educador especial planteado por el investigador mexicano Guajardo Ramos (2012), de la mano de Daniel Nunes Henrique Silva (2005; Henrique Silva, Pino Sirgado y Vasques Tavira; 2012), de Leila de Macedo Varela Blanco (2012) y Maria Elisa Bittencourt Leitão (2008) y siguiendo las pioneras, fantásticas y vigentes reflexiones sobre la identidad del educador especial del investigador francés Paul Fustier (1972/2009), con la investigación se avanza hacia una caracterización de la heterogeneidad de los significados y trayectorias profesionales de los educadores especiales en Medellín y Antioquia (Colombia), en el contexto de las reformas educativas, en el marco de tránsito del Estado de bienestar y el Estado neoliberal.

Un primer hallazgo consiste en evidenciar que la reforma educativa vertical y globalizada de la década de 1990 y principios de 2000, no produce una *prescripción absolutista* sobre la existencia singular de los educadores especiales, a pesar de las transformaciones de las condiciones externas a su identidad profesional. Existe una multiplicidad de formas de construirse como educador especial. Más allá de las prescripciones de los Estatutos docentes, de las funciones escolares, de las reglamentaciones ministeriales o de las “teorías exógenas”, ha emergido una heterogeneidad de devenires, de contingencias de ser educador especial en nuestro contexto. Desde maestros que construyeron una experticia sobre los saberes pedagógicos y educativos con/para poblaciones específicas (v.g. sordos, ciegos, “retrasados mentales”, etc.) hasta educadores que han dirigido



escuelas y formado familias u otros profesionales. Desde maestros que caminaron de la mano del Movimiento Pedagógico hasta los que estuvieron en cargos directivos con el Ministerio de Educación Nacional. Ante lo pre-escrito, se dibujan unas invenciones. No existe un modelo único de devenir educador especial ni de construir la identidad profesional docente especial.

De otro lado, también se constata que las narradoras y el narrador generan una equivalencia semántica entre “reforma” y “cambio normativo”. No obstante, se visualizan diferentes niveles o planos de los procesos de reforma: en las instituciones, en los sujetos, en las prácticas y saberes (a lo largo del período estudiado). De un modo contundente, se aprecia una conexión sistémica entre la educación y la educación especial; esto significa que no existía insularidad absoluta e insalvable entre las instituciones de educación especial y las demás instituciones del sistema educativo colombiano. Lo anterior se puede apreciar, por ejemplo, desde mediados de la década de 1970 en la formación pedagógica de las Escuelas Normales o en algunos “efectos” de la presencia de la tecnología instruccional y educativa en la cotidianidad de la educación especial, hasta mediados de 1980, con la existencia del programador, la apropiación de los programas curriculares, la relación entre el programador y el maestro, desde la prescripción y la producción de saber, entre otros aspectos.

35

Es evidente también la feminización del magisterio especial, mostrando la conexión inicial entre una función materno-docente y de cuidado, lo cual va siendo desplazado y rearticulado por una función escolarizante y educacionista. Más allá del cuidado, se erige la problematización moderna por la funcionalidad y la vida en la educación especial.

Las educadoras especiales recrean las directrices gubernamentales, produciendo una *resignificación táctica* en sus espacios institucionales. En algunos casos de agudización del verticalismo de la reforma de integración (década de 1990), los maestros se constituyeron en una subjetividad política de resistencia, bien fuera desde la movilización social, la alianza con las familias o desde la militancia en el Sindicato de maestros de Medellín y Antioquia. Y, al mismo tiempo, existieron algunos maestros que se adaptaron, adecuaron y asumieron a-críticamente, los nuevos planteamientos. Como plantea Paul Fustier (2009), en la crisis y en los conflictos que se presentan



en la cotidianidad escolar se configura la identidad del educador especial; así también, en la verticalización de la reforma se producen dos modulaciones de identidad profesional colectiva, como opciones a los educadores especiales, en su individualidad: a-crítica y crítica.

Una regularidad compartida por el maestro y maestras narradoras, ha consistido en que la relación pedagógica entre maestro y alumnos de la educación especial, ha pasado con las reformas de ser *directa a indirecta*, de un rol de *maestro titular* al de *maestro asesor*. Este “desanclaje” de la relación pedagógica *primaria* o fundante entre un maestro y sus estudiantes, configurada desde hace unos cuantos siglos, ha gestado nuevas modulaciones y formas de ser educador especial hasta el punto incluso de presentarse como una dilución del ser maestro.

De otro lado, la educación especial no tiene un solo significado, se configura en interlocución entre una multiplicidad de saberes, prácticas, conocimientos, determinaciones políticas, institucionales, en un contexto nacional de relaciones entre la salud y la educación, pero también en conexión con las políticas internacionales. Institucionalmente, la educación especial existía de tres formas desde la década de 1960 hasta finales de 1990 (aproximadamente): instituciones de educación especial (que incluía modalidad de internado), las aulas especiales Departamentales y las escuelas especiales Municipales, que tenían un funcionamiento y directrices que las diferenciaban con relación a las prácticas en su interior y, al mismo tiempo, tejían múltiples relaciones con las escuelas ordinarias o regulares, los hospitales, los centros de educación especializada privados y consultorios psicológicos y psiquiátricos.

Los relatos de las narradoras y el narrador hacen visible unas huellas de saber pedagógico-didáctico e interdisciplinar en la cotidianidad escolar especial, tanto de las aulas como de las escuelas. Más aún cuando se contaba con sendos equipos interdisciplinarios que acompañaban de cerca los procesos de evaluación y educación de alumnos con dificultades para el aprendizaje, con retardo mental, sordos, ciegos y demás (etiquetas que se fueron transformando con las reformas y los paradigmas). En una dirección complementaria, las instituciones de la educación especial no eran entendidas por los narradores con mayor trayectoria (con veinte años y más) como un “sistema aislado” del sistema general de educación, sino que hacía parte de él y se encargaba de la educación



de personas con discapacidades y sobresalientes (lo que llamamos conexión sistémica). Este sentido de la educación especial se encuentra en contravía de lo planteado por múltiples textos que afirman que las escuelas y aulas eran un universo apartado (Echeita, 2011).

La profesionalización, desprofesionalización y reprofesionalización, junto con los procesos de constitución de la identidad profesional docente especial (IPDE), se encuentran estrechamente vinculados y condicionados a los procesos de estatalización y desestatalización/privatización de la educación especial, en tanto espacialidad/institucionalidad y servicio/oferta escolarizada desde el Estado.

Evocando las metáforas del lúcido sociólogo Zigmun Bauman (2003), en la “época dorada” de estatalización de la educación especial, se constituye una IPDE “sólida”, múltiple y estable. Con la creación de las aulas y escuelas especiales entre 1960 y 1980, y su fortalecimiento en el contexto de la Escuela Expansiva (Martínez Boom, 2004; 2009), las educadoras especiales con una larga trayectoria contaron con la posibilidad de una vinculación contractual-laboral permanente con el Estado (municipio o Departamento), lo cual permitió que fueran cobijadas por un Estatuto Docente progresista en Colombia y América Latina (Estatuto 2277 de 1978). El estatuto docente y un conjunto de resoluciones que otorgaban estímulos económicos adicionales (primas, sobresueldos), establecieron unas condiciones materiales para la naciente profesión de educador especial, en comparación con maestros de otros grados o niveles. Las condiciones económicas afectaban positivamente la IPDE.

De otro lado, la IPDE también se vio condicionada por la baja cantidad de alumnos especiales (a pesar de sus enormes dificultades intelectuales, sensoriales, comportamentales, etc.), el apoyo constante de equipos interdisciplinarios de *profesionales para-pedagógicos*, los procesos de cualificación, capacitación y profesionalización permanentes, la construcción de saber pedagógico y didáctico especializado, la programación curricular articulada, sólida y fundamentada (en las teorías y en las prácticas psicomotrices-conductuales y constructivistas), lineamientos académicos claros, válidos y universales (guías, documentos ministeriales, cartillas, etc.), aunada a una contundente elección vocacional (desde el inicio de la profesión o como un efecto secundario producto del azar)



y una voluntad pasional por la educación del otro con discapacidad, en tanto expresión de la alteridad deficiente (Skliar, 2003)

Estas primeras maestras especiales continuarán fortaleciendo su IPDE en el seno del enfoque psicomotriz conductual, en las distintas instituciones y a través de una cantidad innumerable de experiencias educativas, formativas y escolares, articuladas a los sujetos y los contextos socio-culturales. De igual modo, aconteció con el tránsito hacia el constructivismo y/o cognitvismo y los enfoques interculturales o psicopedagógicos.

Con el giro estratégico de la década de 1990, con la ola de reformas legislativas a la educación, en una tensión entre las demandas internacionales y el movimiento pedagógico nacional, estas educadoras especiales comenzaron a resignificar su identidad profesional a partir del advenimiento de los discursos integracionistas plasmados en la nueva Ley General de Educación, de 1994, y su decreto reglamentario 2082 de 1996 (pero, efectivamente en la cotidianidad y en la formación venían fraguándose desde mediados de 1980).

38

Durante esta década, las educadoras empezaron a verse (autoidentificación) como *maestras de apoyo* a los procesos de integración desde sus instituciones educativas especializadas y en una nueva conexión sistémica con otras escuelas, llamadas regulares u ordinarias. El cambio en la función profesional y la “fusión/desaparición” de las escuelas especiales como servicio/oferta/modalidad estatalizada, reprofesionalizó a las educadoras especiales en los espacios de educación escolarizada en nuestra sociedad, sin necesariamente erosionar la “solidez identitaria”. En este grupo de maestras, se aprecia una reprofesionalización que resignifica y reconstruye la identidad profesional, posibilitando la incorporación en sus discursos y prácticas de nuevos enfoques pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociales, etc., la utilización y acercamiento a otros discursos y perspectivas epistemológicas (bilingüismo, interculturalidad, enfoque antropológico, para el caso de los Sordos, por ejemplo) e, incluso, en alguna maestra, la construcción de orientaciones para la transformación de las escuelas y aulas comunes, en función de la integración.



En la investigación, también se pudo constatar la emergencia o surgimiento de una identidad profesional docente especial “fluida”, ligada al conjunto de los gestos de desestatalización/privatización⁵, re y desprofesionalización del educador especial en el contexto de las reformas neoliberales de la década del “giro estratégico”. Las educadoras y el educador con mediana y corta trayectoria, desde su formación inicial universitaria, se encontraron de frente con los procesos de reprofesionalización en contextos de integración escolar, entre el “desmonte” y la “fusión”, y ante una desprofesionalización que genera enrarecimientos y modificación en la IPDE.

Algunas vivieron intensamente la transformación de las aulas y escuelas especiales en nuevas instituciones o su desaparición lenta, pero certera. Se transformaban en escuelas integradoras. Todo esto sin contar con una vinculación contractual-laboral estable, segura con el Estado y percibiendo la existencia de una distancia entre sus fines iniciales de formación (por vocación o azar) y el ejercicio profesional. Las funciones del educador de apoyo a la integración empiezan a co-existir con las propias del “antiguo” educador especial y con el cierre y apertura de nuevos espacios institucionales, como las Aulas de Apoyo Especializado o las Unidades de Atención Integral.

39

En este nuevo escenario reformista (vertical y global), los educadores especiales se verán en el centro de una crisis (como señala Fustier). Y, desde allí, en la cotidianidad, reconstruyen y resignifican su identidad profesional docente especial, a pesar de la tercerización, la precarización del trabajo y la profesión, e incluso, de la jubilación. En todo caso, las narraciones nos han permitido constatar que los procesos de reforma educativa activados desde la década de 1990, han ido “desestatalizando” las diversas formas de institucionalización de la educación especial, hasta desmontarla y transformar las instituciones; lo cual no ha representado, en todos los casos, beneficioso para los alumnos, las familias y los mismos maestros y maestras. Todo lo anterior se verá también reflejado y diferenciado en los modelos de formación de maestros que se fortalecieron a principios de la década de 1980, en el CEIPA, el Tecnológico de Antioquia y la Universidad de

⁵ Los tres gestos de desestatalización son: Gesto 1. Desaparición de los internados; gesto 2: Desmonte de la División de Educación Especial y el equipo interdisciplinario; gesto 3: fusión de escuelas especiales en instituciones educativas (en el marco de la integración escolar).



Antioquia, viviendo los propios cambios que iban en sincronía con las reformas educativas a las personas con discapacidad y excepcionalidad.

5.3. Contrahistorias biográfico narrativas como una contra-diagnosis: un balance a contra corriente

Las reformas educativas sobre la educación especial, la integración académica/educativa y la educación inclusiva han sido disímiles en América Latina. Desde finales de la década de 1950 hasta mediados de 1970, se inauguraron políticas educativas de diferenciación de la educación especial, con la pretensión de responder a las necesidades educativas de grupos poblacionales históricamente excluidos de los subsistemas sociales, entre ellos, los sujetos en situación de discapacidad⁶ (Arlete y Miranda, 2008; De la Vega, 2004; Padilla, 2012) En la actualidad, se puede identificar claramente que en Argentina, Brasil y México, por ejemplo, existe la educación especial como modalidad educativa estatal en articulación con la educación común, los procesos de integración y con la educación inclusiva. De otro lado, existe la experiencia de Colombia en donde se ha “desestatalizado” la atención en centros de educación especializada y se ha concentrado en la educación inclusiva con calidad en los establecimientos educativos comunes (Yarza, 2009). De esta manera, podemos apreciar la multiplicidad de caminos y formas de asumir las reformas educativas sobre la educación para las personas con discapacidades en América Latina. Esos otros caminos se vieron tejer desde las historias de vida de los narradores.

40

Desde hace poco más de una década, la literatura utilizada para la formación de educadores especiales y, en términos generales, algunos tratados, investigaciones y posiciones globalizadas sobre integración y la educación inclusiva, procedentes de países europeos (España) y anglo-norteamericanos traducidos al habla hispana, plantearon contundentemente que la educación

⁶ La educación especial ha cambiado las formas de nominación y etiquetamiento de los sujetos a los que ha dirigido preferiblemente sus prácticas, discursos, intereses y fines. En la actualidad, lo políticamente correcto induce a nombrar en términos educativos a las personas con discapacidad como sujetos con barreras para el aprendizaje y la participación (desde la propuesta de la UNESCO sobre educación inclusiva). Sin embargo, en esta investigación se opta por hablar pedagógica y educativamente de sujetos con discapacidad o en situación de discapacidad.



especial había “fracasado” como servicio institucionalizado.⁷ Esta perspectiva se oficializa en la medida que se naturaliza como verdad en la formación inicial y continuada de maestros y en la investigación, en el contexto de la educación inclusiva.

Los resultados de nuestra investigación, muestran cómo desde una polifonía narrativa de subjetividades singulares sobre las reformas a la educación de sujetos con discapacidad y excepcionalidad, se puede contra-argumentar algunos de los principales supuestos construidos alrededor de la “idea de fracaso” por el régimen de verdad sobre el que se edifica la legitimación discursivo-institucional de las alternativas de integración/inclusión en América Latina entre 1980-2000. En este sentido, nuestra hipótesis apunta a señalar la distancia entre los discursos educativos estatales y oficializados (en conexión con lo internacional) y las significaciones singulares construidas desde las experiencias heterogéneas de un colectivo de maestros y maestras de Medellín.

Desde los organismos internacionales y el agenciamiento operado por la “función experto” (Martínez Boom y Orozco Tabares, 2011), se esperaría que la educación especial en Colombia hubiese sido objeto de un diagnóstico que derivase en un conjunto de medidas para remediar su crisis o estado deficitario (tal como se intentaba hacer desde principios del siglo XX con la pedagogía de anormales). No obstante, lo que se evidencia es un continuum de reformas aceleradas, verticalistas, descontextualizadas y sin diálogo de saberes con los actores-maestros⁸. En esta dirección, las voces de los sujetos que fueron vistos como objetos o pieza secundaria en el proceso de reforma a la educación especial, se erigen para narrar otra historia, una contrahistoria que intenta desnaturalizar las miradas occidentales que asumimos en la formación de maestros y en el campo de la educación especial (en general). Una historia que se abre a la pluralidad de sentidos y construcciones de micro-políticas educativas que tienen sus lenguajes, prácticas y modos de

⁷ Desde la Conferencia de Salamanca en 1994 hasta su revisión de los quince años en 2009. De igual forma, en la Conferencia internacional de Educación se presenta este mismo enunciado. Recientemente, Echeita, et al (2011) continúan defendiendo la inviabilidad de la educación especial, pero ya no sólo como servicio institucional estatal, sino también como campo disciplinar.

⁸ Hace pocos años, el investigador Alfredo Sarmiento (2010) presentó un análisis pormenorizado y extenso sobre la calidad de la educación inclusiva en Colombia, con especial énfasis en discapacidad. Literalmente concluye el informe que “Las personas con discapacidad tienen un retraso de cerca de dos décadas de avances educativos”.



subjetivación. Una contrahistoria que deja entrever una contra-diagnosia de nosotros mismos desde otro prisma.

Basados en lo anterior, hemos decidido visibilizar cuatro contra-argumentos, entre varios posibles, analizados en las narraciones de los maestros participantes, de un modo paradigmático, a partir del proceso de análisis colectivo de las narraciones y los grupos de discusión en los que participaron los narradores.

5.3.1. Crítica a la segregación, separación, exclusión: perspectiva económico política y presencia de la pedagogía

Los procesos de implementación de la integración educativa en Europa, en Norteamérica e Inglaterra, por ejemplo, han planteado que los servicios de educación especializada se convirtieron en “archipiélagos de exclusión” o en instituciones estigmatizantes, que reducían las posibilidades de educación de los sujetos con discapacidad. El señalamiento de informes de organismos internacionales, de investigaciones y de un sector del Movimiento de padres y de personas con discapacidad (vg. *Inclusion International*), planteaban la inminencia del cierre de las escuelas y aulas especiales, en tanto la segregación y exclusión institucional vulnera los derechos a lo común de todo ciudadano.

En Colombia no se han hecho procesos sistemáticos de evaluación de las políticas educativas que atienden a las poblaciones en situación de discapacidad. En este sentido, hemos obtenido de varias fuentes otros significados (vividos al interior del lugar donde la reforma apunta directamente: la escuela) sobre el supuesto fracaso de la educación especial, pues otras voces antes excluidas de las transformaciones sociales, se han unido para activar la memoria colectiva y plantear que la educación especial no fracasó.

En las narraciones de las maestras es posible visualizar los sentidos que han atribuido al cierre de las escuelas especiales y las aulas especiales, voces que contienen argumentos pedagógicos, ya no para decir que la opción viable, eficiente, necesaria y “natural” era el cierre de las instituciones, sino



para resaltar la importancia de los procesos que allí se llevaban a cabo y que en la actualidad no tienen continuidad. En lugar de la idea de fracaso como justificación de la reforma a la educación especial, aparecen argumentos económico-administrativos que señalan la erosión, el diluimiento o desmonte de las institucionalidades de la educación especial en Medellín. Con las experiencias y narraciones de las maestras se puede comprender la fuerza que tenía la educación especial, lo que impedía que fracasara.

5.3.2. Crítica al enfoque clínico-asistencial: perspectiva del enfoque psicomotriz-constructivista

De la mano con el carácter segregador de la educación especial institucionalizada, se genera un argumento que señala la educación especial como reproductora de un enfoque clínico asistencial validado desde posturas médicas, que ubica al sujeto especial en el lugar de la deficiencia, asimilable a un sujeto portador de una enfermedad que requiere un proceso terapéutico, para corregir el daño y mejorar sus posibilidades de interacción. Sin embargo, el diálogo intersubjetivo con las maestras que vivieron esa experiencia, permite comprender que si bien la educación especial estaba atravesada por corrientes clínicas y terapéuticas, había construcción de un saber pedagógico-didáctico, así se puede hablar de un enfoque psicomotriz y constructivista que se alejaba del discurso terapéutico y ofrecía otras posibilidades pedagógicas construidas por las maestras.

De esta manera, existían métodos de enseñanza con todo un componente pedagógico - didáctico que permeaba las prácticas educativas, un paradigma combinado o híbrido (con presencia de lo clínico asistencial), que abre paso al psicomotriz y al constructivista. En el enfoque psicomotriz se puede apreciar y evidenciar la presencia de la pedagogía y psicología experimental, de la psicología del desarrollo infantil, para el conocimiento del niño y la prescripción de los diagnósticos diferenciales. Desde Claparède, Decroly, Montessori o Demoor, hasta los más “constructivistas”, coinciden en la relevancia de la clasificación previa a la intervención/acción, es decir: el examen antecede a la educación. De esta manera, lo supuestamente clínico-asistencial-terapéutico se encuentra modelado, matizado y recreado por una pregunta eminentemente pedagógica y didáctica: más allá del estado patológico, un aprendiz con discapacidad se puede desarrollar y aprender. Ahora bien, en algunos



casos, lo pedagógico-constructivista y desde la didáctica, aparecerá en contra de lo terapéutico de la educación especial.

5.3.3. Crítica a la función correctivo-terapéutica del maestro: los educadores especiales como productores de saber pedagógico y didáctico

Derivado del enfoque clínico asistencial, se entendía la existencia de una función técnica atribuida al educador especial, que se traduce en la corrección de los déficits, a través de técnicas que poco tendrían que ver con lo pedagógico. Es así como en los grupos de discusión y en las narraciones del maestro y las maestras, surgen reflexiones y contradicciones con respecto a la forma en que han sido representados y empiezan a hacer una mirada hacia sus prácticas para reconocer que había producción de saber pedagógico-didáctico, que no hubo pasividad frente a las influencias del “paradigma médico–asistencial” y que la formación normalista de la mayoría, las dotaba de un saber específico en tanto distinción social. Esta formación que las habilitaba para desempeñarse en la educación y concretamente en la educación especial, no se restringía al enseñar, pues al tiempo que se iniciaban procesos de profesionalización se convertían en sujetos innovadores del aula y no técnicas-reproductoras de un modelo de atención médico – asistencial. Pareciera ser que la integración educativa consolidó el enfoque constructivista de educación para las personas con discapacidad, al tiempo que se vivió en las instituciones de educación especializada.

44

5.3.4. Crítica al sujeto deficitario: perspectiva de la potencia en el aprender

Derivado del enfoque - clínico asistencial que se le atribuyó a la educación especial, surgen concepciones de los sujetos-alumnos de la educación especial como portadores de un déficit que limita su capacidad de aprender, sin embargo las maestras y maestros veían potencialidades en sus estudiantes y enfocaban desde allí su práctica pedagógica. En las narraciones y grupos de discusión se hace explícito que pese a las formas de nombrar a los sujetos desde un enfoque biomédico y a las incursiones de éste en algunas prácticas en las escuelas (por ejemplo, el diagnóstico como etiqueta que ubicaba a los estudiantes frente a las posibilidades de aprender), se tenía una mirada desde la



educabilidad del sujeto, mirada que fue configurando un objeto de saber de los maestros y maestros de educación especial: el aprendizaje y concretamente las dificultades de aprendizaje.

En el “proceso de escolarización del niño especial”, la educación especial se preocupa por su “educabilidad” en los distintos ciclos vitales. No sólo del niño primario especial y joven especial, sino también el “niño preescolar especial”. Aparece, entonces, el *desarrollo* como un concepto articulador de la producción pedagógica y didáctica, especialmente la comparación y dialéctica con el desarrollo normal, lo que llamamos “función centrípeta del desarrollo normal y normalizado”. El Hombre medio activa y dibuja los procesos de normalización y homogeneización de la población, del individuo, en concreto: de los niños y jóvenes con discapacidad. Paradoja consustancial a los educadores especiales: normalizar al tiempo que se respeta y defiende la diferencia.

En los distintos momentos o etapas del “desarrollo” se trabajaba sobre las áreas deficitarias, incluso desde las etapas más tempranas con el diagnóstico e intervención temprana. Desde la expansión escolar en sentido vertical (desde una variable poblacional), se puede apreciar el interés de las distintas disciplinas por la educación de los sujetos, en nuestro lenguaje: la presencia de los discursos y prácticas para-pedagógicas. También se percibe la intensificación de la función diagnóstica a lo largo de toda la vida, implicando ir hacia el nacimiento y, por supuesto, hacia la vejez. Por tanto, el oficio producto de conocimiento se erige, indiscutiblemente, sobre la necesidad de identificar tempranamente las anormalidades, los déficits, pero también las potencialidades de aprender y, por tanto, de educarse. Finalmente, sin duda alguna, se concreta un enlace con lo internacional y con la escuela expansiva: “la verticalización en lo horizontal” (Martínez Boom, 2004, 47-49), debido al énfasis en los diagnósticos y la multidisciplinariedad de conocimientos. La atención temprana, lo pre-primario y lo primario, lo post-primaria o vocacional, se constituyen, en última instancia “como ciclos de escolarización” (desde el lenguaje oficial), sin abandonar la intencionalidad de compensar la carencia derivada a los déficits para poder escolarizar y, por supuesto, la educación para la vida, para la funcionalidad, para el desarrollo. En esta dirección, las maestras, en tanto productoras de saber con la creación de programas de estimulación, evaluación, de formatos, en los procesos de escolarización, de guías e incluso de resistencias, terminando



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP**

operativizando la noción de “desarrollo” en la educación de las personas con discapacidad y excepcionalidad.

Las narraciones de las experiencias de las educadoras y el educador especial, participantes en esta investigación biográfico-narrativa, nos permiten comprender que la historia tiene otras significaciones y trayectorias, desde la singularidad de la vida en las aulas, las escuelas y la vivencia conjunta de la educación especial en nuestro contexto. Más acá de las prescripciones históricas oficializadas sobre la educación especial que marcan su ineludible fracaso, las historias de vida nos muestran su indiscutible vitalidad pedagógica, la presencia de una pregunta fundamental por la educabilidad y por la enseñanza y educación integral que nos permiten afirmar que estas maestras son productoras de saber pedagógico-didáctico y transformadoras de nuestras realidades de exclusión, segregación y marginación. Sus voces marcan la inminencia de una contrahistoria que tiene la potencia de producir otra verdad en el presente.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

6. Informe financiero

INFORME FINANCIERO FINAL

RUBROS	Total					
	CODI		UDEA		TOTALES	
	Presupuesto	Ejecución	Presupuesto	Ejecución	Presupuesto	Ejecución
Personal	4.080.000	4.080.000	9.872.232	9.872.232	13.952.232	13.952.232
Material fungible	3.000.000	1.226.835			3.000.000	1.226.835
Trabajo de campo	1.515.000	330.000			1.515.000	330.000
Publicaciones	3.500.000				3.500.000	0
Bibliografía	1.500.000				1.500.000	0
Subtotal	13.595.000	5.636.835	9.872.232	9.872.232	23.467.232	15.509.068
Administración	405.000	405.000			405.000	405.000
TOTAL	14.000.000	6.041.835	9.872.232	9.872.232	23.872.232	15.914.068



7. Conclusiones

La investigación biográfica narrativa como un campo que permite la reconstrucción de datos eventos, e historias naturalizadas y apropiadas como un hecho fáctico, verdadero e irreprochable a la vez que incuestionable; amplía los senderos de comprensión y discusión en la medida que permite a través de las voces de los actores, constructores y vivientes de la historia, de-construir, analizar, cuestionar y reconstruir otra historia que no solo pone en cuestión los saberes y lugares dados por la historia tradicional construida y constituida por agentes que acomodan datos de manera que justifican decisiones político-ideológicas que en amplia medida implican la visibilización, exclusión, segregación y desaparición de un otro diferente; incluso con discursos a primera vista, amplios e inclusivos.

En esta medida, consideramos que la investigación biográfica narrativa aporta elementos fundamentales a la consolidación de un programa de investigación y formación docente especial, en tanto permite una mirada diferente a la historicidad que configura la identidad profesional de educador especial y aporta desde las propias voces de las y los educadores especiales, los cuales, desde las década de 1960 y 1970 han venido construyendo con su propia práctica y reflexión un campo, de contradicciones y aportaciones fundamentales tanto para el sistema educativo colombiano como para las personas con discapacidad y excepcionalidad en nuestros contextos.

Este aporte entonces permite apuntar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la posibilidad de consolidar una identidad profesional de educador especial, desde una perspectiva político-emancipadora-investigativa, en la medida que permite crea una subjetividad política que cuestiona la propia historicidad de su formación y campo de acción profesional, tanto desde la crítica como desde la proposición en búsqueda constante a través de su práctica educativa e investigativa de la transformación social, más allá de los designios verticales oficialistas que trazan el deber ser del educador especial contemporáneo en la sociedad. Y en segundo lugar, permite la reconstrucción de su labor y ocupar un lugar diferente de enunciación en la medida que marca una diferenciación esencial con los designios médico-patologizantes hegemónicos, que van a plantear rutas y acciones para intervenir desde una mirada clínica a los sujetos discapacitados/anormales, y encontrarán



resistencias, alternativas y comprensiones diferentes en la medida que la pedagogía hace su aparición desde una perspectiva educativa diferencial aplicada y practicada por los educadores especiales.

El *Programa de investigación auto biográfica narrativa en educación, discapacidad y excepcionalidad*, implica la consolidación de trabajos de pregrado, maestría y doctorado que profundicen y pluralicen el giro auto-biográfico para producir una nueva historia de nosotros mismos.

8. Bibliografía

Alliaud, A y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, CLACSO.

Apple, M. W. (1994). *Educación y poder*. España, ed. Paidós.

Apple, M. W. (2001). Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones Pedagógicas* (Colombia) Boletín No 24, p 8-44.

Apple, M. W. (2002). Mercados. Estándares y desigualdad: ¿pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?, *Revista de Educación* (España), N° Extraordinario, p 223-248.

Arlete, A y Miranda, B. (2008). Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação* (Brasil) No 7, p 29 – 42.

Beijaard, D; Meijer, P y Verloop, N. (2004). Reconsiderando la investigación sobre la identidad profesional de los docentes. *La enseñanza y la formación del profesorado*. 107-128.



Bittencourt Leitão, M. (2008) Professores que atuam na educação especial: trajetórias de vida e de formação acadêmica. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil: Vitória.

Bolívar, A. (2002), “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Cualitativa*, Vol. 4, No1. Dirección de la URL <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. Domingo, J. Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid. Ed. La muralla.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) La investigación biográfico narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 7, No 4. Dirección de la URL <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>.

50

Biddle, B. J.; Good, T. L. y Goodson, I. F. (2000) *La enseñanza y los profesores*. España: Paidós.

Cobeñas, P. (2012). Reflexiones metodológicas sobre la investigación de autopercepciones de jóvenes mujeres con discapacidad. *Ponencia. V Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica CIPA*. Porto Alegre, PUCRS: Casa Leiria.

De La Vega, E. (2004) *Genealogía de la educación especial en Argentina*. Córdoba, Facultad de psicología, Universidad Nacional del Rosario.

De Tezanos, A. (2012) ¿IDENTIDAD Y/O TRADICION DOCENTE? Apuntes para una discusión. *Revista Perspectiva Educativa* vol. 51, N 1, p 1-28. Dirección URL <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/71/29>

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires., CLACSO



Díaz, C. (2007a). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: Relatando el sentido de ser maestro. *Guillermo de Ockham*, vol.5, p 55-65.

Díaz, C. (2007b). Acercamientos reflexivos al proceso de convertirse en maestro desde la experiencia de sí. Análisis de 3 relatos de vida. *Revista de La Maestría en Educación de la Vicerrectora de Universidad Abierta y a Distancia*, vol.1, p 59-71.

Duarte, J.; Soto, C. y Murillo, G. (2007). *Maestros para la vida: personas y ejemplos inolvidables*. Medellín, *Artes y Letras*.

Echeita, G y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *AULA revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*. N. 17. Pp.25-35.

Echeita, G; Parrilla, A; Carbonell, F. (2011) "La educación especial a debate". En: *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1, no. 1, p. 35-53. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3594>.

Esteve, J.M. (2006). La profesion docente en Europa: perfil, tendencias y problematica: la formacion inicial. En: *Revista de Educacion (Madrid)*. No. 340, May.-Ago, 2006. p. 19-86.

Expedición Pedagógica Nacional. (2001). *Preparando el equipaje*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Fernández, J. (2008), La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas. *Revista perfiles educativos*, Vol. 30, No. 119, p7-32.

Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.



Franco, L.; Vásquez, N.; Ramírez, M. y Yarza, A. (2011) Franco, Vásquez, Ramírez y Yarza, 2011 Educación especial como campo de saber e investigación biográfico-narrativa. En: Simposio Internacional Narrativas en Educación, subjetividad y formación. Medellín: Universidad de Antioquia.

Fundación Social, et al. (1998). *Historias de maestros: La vida un quehacer matemático y el abuelo*. Bogotá.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, No 49, p19-57.

Grzona, MA. (1998) La necesidad de la teoría crítica en la educación especial. *Alternativas: espacio pedagógico (San Luis, Argentina)*, Vol. 03, No. 13, pp. 61-69.

GRESEE (2010). Por la defensa del derecho de existencia: formación de educadores especiales en Colombia. *Revista educación y pedagogía*. Vol. 52, No. 57, pp. 179-186.

Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No 2, pp. 191-199.

Hernández, N. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano*. Argentina, Buenos Aires, FLAPE.

Hernández, F.; Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (coord.) (2011) *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca

Herrera, C. y Rubiano, T. (2010) Las infancias en imágenes, cien años después de la Independencia en Colombia: iconografía e historia. *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*. p 643-659.



Herrera, J. (2011). La historia de vida como método de investigación en educación y pedagogía. *Memorias de simposio de narrativas en educación*. Medellín, Colombia.

Hornillo, E. y Sarasola, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. *El caso de las historias de vida*. *Portularia*. No 3, p 373-381.

Ibarra Russi, Oscar Armando (2010) *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión : perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Imbernón Muñoz, F. (2012) La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 14 (2), 1-9. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>

IDEP. (1999). *Violencia en la escuela, Vidas de maestros*. Bogotá, IDEP.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. *Conferencia. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación*. Universidad de Barcelona

Larrosa, J. y Skliar, C. (2002). *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona. Laertes.

López de Maturana, S. (2010) *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La serena: Editorial Universidad de La Serena.

López de Maturana, S.; Calvo, C.; Tirado, C. y Catalán, J. (2012). *¿Cómo son los profesores que educan a nuestros hijos?* La serena: Editorial Universidad de La Serena.



Manzini, E.; Correa, P y Silva. M. (2009). Disseminação de conhecimento em Educação Especial no Brasil: As contribuições da ABPEE. *Revista Brasileira Educação Especial*, vol. 15, No 2, p 181-196.

Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa: Reflexione a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. N° 2, Vol. 3, p 15-25. Univ. Central de Chile.

Martínez Boom, A. (2004) Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. *Revista Alternativas: espacio pedagógico*, Vol. 09, No. 35-36, p 171-184.

----- (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, Bogotá: Anthropos, CAB.

----- (2009) La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación* (España), No 49, 163-179.

Martínez Boom, A. y Orozco, H. (2010) Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista Educación y Pedagogía* (Colombia), vol. 22, No 58), 105-122.

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Noveduc.

Murcia, N. y Ospina, H. (2012) Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período 2000-2010. Dirección URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde>



umz/20130316014724/RegionesinvestigativasenEducacionyPedagogiadetesisdeMaestriasyDoctorad
osenColombia.pdf.

Murillo, G (Comp.) (2008), *Maestros contadores de historias: relatos de vida*. Gobernación de Antioquia, Secretaria de Educación para la Cultura. Medellín: Artes y letras.

Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>

Ortega, P. (2008). Sentidos y configuraciones de la pedagogía crítica. En contextos y pretextos sobre la pedagogía. Bogotá, ed. fondo

Parra, R. (1986) *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janes.

55

Parra, R.; Parra, F. y Lozano, M. (2006), *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, No. 349, p 101-117.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, ed. Morata.

Popkewitz, T., Tabachnick, B. y Wehlage, G. (2007), *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-México: Pomares Corredor

Passegi, M y De Souza, E. (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, CLACSO



Rivas, J.; Hernández, F.; Sancho, J. M. y Núñez, C. (2012) *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: ProCie.

Rivas, J.; Leite, A.; Cortés, P.; Marquez, M.J. y Padua, D. (2010). *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos, regulaciones*. Revista de Educación. N° 353. Septiembre – Diciembre (Sumario de la sección monográfica Identidad y Educación)

Rivas, J. (2011). Historias de vida y emancipación: subjetividad, conflicto y cambio social. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, Vol. 3, N°. 67-68 (Ejemplar dedicado a: Historias de vida y emancipación).

Rodríguez, M. (2000). La representación del cambio educativo. *Revista de Educación electrónica de investigación educativa*. Vol 2 N°2, p 23-46.

Rodríguez, C.; Quiles, O y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*. Vol. XV. No. 002, p 133-154.

Rueda, J. (2008). *Historia de maestros para maestros. Pedagogía narrativa expresada en relatos de vida*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Runge, A. (2008). *El saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico: múltiples miradas pedagógicas*. Mimeografiado

Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación*. España: CERMI.

Sarmiento, A. (2010). *Situación de la Educación en Colombia. Preescolar, Básica, Media y Superior*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.



Silva, H. y Nunes, D. (2005) *Educação especial: memórias e narrativas docentes*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.

Silva, H; Pino, S y Vásquez T. (2012) MEMÓRIA, NARRATIVA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: ANALISANDO MEMORIAIS DOCENTES. *Revista Cuaderno Cedes*, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 263-283.

Skliar, C. (1998) Repensando la Educación Especial. *Revista Alternativas*, serie espacio pedagógico. Vol. 3, No. 13, 19-36.

----- (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2011) "¿Incluir las diferencias o a los diferentes? Una cuestión mal planteada en una realidad desoladora ". En: *Revista RUEDES*. Red Universitaria de Educación Especial, Año 1, No. 1, p. 22-34. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3589>.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, novedades educativas.

Suárez, J. y Yarza, A. (2008). *Maestros de las Escuelas normales superiores de Antioquia "Historias de Vida"*. Medellín: Gobernación De Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura. Colección Memoria.

Susino, T y Parrilla A. (2008). Dar la voz en investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*. Vol.6, No 2.



Varelo Blanco, L. de M. (2012). Contando de si e encantando os demais: narrativas de professoras de educacao especial. *Ponencia. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica CIPA. Porto Alegre, PUCRS: Casa Leiria.*

Wulf, C. (2004). Imagen e imaginación. *Introducción a la antropología de la educación.* España: Idea Books, (111-123)

Yarza De Los Ríos, A. (2005). Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía.* Vol. 26, N° .76, 281–306.

----- (2007) Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Vol.13, No 2, 173-188.

----- (2007-2008) Educación Especial, Pedagogía y Ética: De las técnicas a las narraciones. *Temas de Educación.* (Chile) No 14-15, 163-170.

----- (2008) Infancia escolarizada, menores anormales y retrasados: apuntes para una historia comparada de las reformas instruccionalistas, el correccionalismo y la educación de anormales en Antioquia y Buenos Aires, 1870-1938. *Memorias. XIV Congreso Colombiano de Historia.* 11-16 de agosto. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

----- (2010a). Pedagogía, saber y alteridad: notas para dejar de pensar en la inclusión. *Salidos de contexto o contextos sin salida.* Medellín, Colombia. Ed. Corporación ser especial.

----- (2010b) Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX. *Revista Educación y Pedagogía.* (Colombia) vol. 22, No 57, p 111-129.



----- (2011a) Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber?. *Revista Brasileira Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.34-41. Dirección URL del artículo: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rios.htm>

----- (2011b) Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y educación especial Pensando históricamente la educación especial en América Latina. *Revista RUEDES: de la Red Universitaria de Educación Especial* (Argentina) 1 (1), 3-21.

Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3582>.

Yarza De Los Ríos, A. y Cortese, M. (2009) *Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada*. Informe final de investigación. Sede de Investigación Universitaria. Medellín. Universidad de Antioquia.

59

Yarza de los Ríos, A. y Rodríguez, L. (2005) Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas en la “pedagogía de anormales” en Colombia: 1920-1940. *Revista Educación y Pedagogía*. (Colombia) vol.17, No 41, p 55-68.

----- (2007) *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Bogotá: GHPP. Cooperativa Editorial Magisterio.

Yarza, A.; Ramírez, M.; Franco, L.; Vásquez, N. (2011) “Contrahistorias” de la educación especial en Medellín (Colombia): historias de vida y reformas educativas. En: Simposio Internacional Narrativas en Educación, subjetividad y formación. Medellín: Universidad de Antioquia.



9. Anexos de producción

CAPÍTULO DE LIBRO.

Historias de vida de educadores especiales en Medellín (Colombia): contrahistorias, reformas educativas e identidad profesional.

En: Gloria Lucía Sierra Agudelo (Comp.) *Necesidades educativas especiales. Intervención pedagógica, psicológica y familiar*. Corporación Ser Especial. Pág. 231 – 249.

PONENCIAS

I Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial. Medellín: Sede de Investigación Universitaria – SIU, Universidad de Antioquia. 24 y 25 de octubre de 2013.

Ponencia Central. *Por una pedagogía especial crítica decolonial: subjetivación política, militancia pedagógica y desnaturalización de la inclusión.*

Simposio Internacional Narrativas en Educación, subjetividad y formación. 24 a l 26 de agosto de 2011. Parque Explora, Medellín, Colombia.

Ponencia 1. Educación especial como campo de saber e investigación biográfico-narrativa.

Ponencia 2. “Contrahistorias” de la educación especial en Medellín (Colombia): historias de vida y reformas educativas.

Encuentro de Experiencias Significativas en Educación y Pedagogía Social: Educación formal e informal, educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Ponencia central: *Por una desnaturalización de la inclusión: hegemonías, esperanzas e inclusión(es)*. Septiembre 1 de 2010. Medellín. Sede de Investigación Universitaria (SIU), Universidad de Antioquia. Fundación Fraternidad Medellín, Facultad de Educación, Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, de San Jerónimo y Fundación Bienestar Humano.



Congreso Internacional Presente y futuro de profesión docente en Colombia.

Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿Perfil, personal o productor de saber? Noviembre 3 a 5 de 2009. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica G.H.P.P. Federación Colombiana de Educadores FECODE. CEID-FECODE. Secretaría de Educación de Bogotá. Ministerio de Educación Nacional MEN. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Cooperativa Editorial Magisterio. Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE. Asociación Nacional de Escuelas Normales ASONEN. Casa Nacional de Profesor CANAPRO. Cooperativa del Magisterio CODEMA. Federación Nacional de Cooperativas del Sector Educativo FENSECOOP. Bogotá, IDRD.

ARTÍCULO DE REVISTA INTERNACIONAL

Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como Reforma y Práctica de Gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber? En: Currículo sem Fronteiras, V. 11, N. 1, pp.34-41. Brasil.

Dirección URL del artículo: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rios.pdf>

“Historia polifónica de la escolarización/educación para personas con discapacidad(es) desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia): 1965–2002”, Revista Temas de Educación, Universidad de La Serena, Chile, edición Vol. 19, Núm. 2, correspondiente al segundo semestre de 2013. En impresión.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

10. Anexos

Anexo 1. Perfiles de las narradores y el narrador.

NOMBRE	FORMACIÓN PROFESIONAL	EXPERIENCIA PROFESIONAL			TOTAL DE AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
		AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	CARGO	POBLACIÓN ATENDIDA	
S.R	Licenciada en Didácticas y Dificultades en el aprendizaje.	5 años	Maestra	Necesidades Educativas Especiales	12 años
	Especialista en salud mental	7 años	Maestra de Apoyo	Necesidades Educativas Especiales	
L.M	Normalista	3 años	Maestra	Niños en proyección	33 años
	Tecnóloga en Educación Especial.	4 años	Maestra de Apoyo	Discapacidad cognitiva	
	Tecnóloga especialista en dificultades en el aprendizaje.	4 años	Maestra de Apoyo	Diferentes discapacidades	
	Magister en educación (psicopedagogía)	4 años	Facilitadora	Maestros en formación	
		12 años	Maestra de catedra	Maestros en formación	

62



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

A.A	Normalista Tecnóloga en Educación Especial Licenciada en Educación Especial Especialista en Evaluación Psicopedagógica	4 años 18 años 2 años 9 años	Maestra Educadora especial Maestra de apoyo Maestra de apoyo	Preescolar-primaria Dificultades en el aprendizaje Dificultades en el aprendizaje Primaria	33 años
M.J	Normalista Licenciada en Educación Especial Magister en psicopedagogía	11 años 12 años 11 años 10 años	Educadora especial Docente de cátedra Educadora especial Maestra de apoyo	Dificultades en el aprendizaje Formación de maestros Dificultades en el aprendizaje Necesidades Educativas Especiales	44 años
M.R	Licenciada en Dificultades en el Aprendizaje. Comunicadora social	S.D	Maestra especial Maestra regular Maestra de apoyo	S.D	22 años
A.R	Licenciada en didácticas y	15 años y medio	Educadora	Necesidades	22 años



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

	dificultades en el aprendizaje. Magister en orientación y consejería	1 año y medio 5 años	especial Maestra Maestra de apoyo	Educativas Especiales Necesidades Educativas Especiales Necesidades Educativas Especiales	
E.M	Licenciada en educación especial Magister en pedagogía, sistemas, símbolos y diversidad cultural.	6 meses 4 meses 4 años 7 años	Auxiliar pedagógico Docente Maestra de apoyo Docente de sociales	Discapacidades múltiples Discapacidades múltiples Sordos sordos	10 años
D.C	Licenciada en educación especial (tiflóloga) Especialista en docencia investigativa	1 año 3 años y medio 1 año 4 año 1 año 1 año	DBP DBP Tiflóloga AAE Intinerante Docente-tiflóloga	Necesidades Educativas Especiales Necesidades Educativas Especiales (principalmente síndrome de Down) Ciegos y baja visión	10 años

64



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

		1 año	Tiflóloga Docente Docente de catedra	Ciegos y baja visión Ciegos Sordociegos Ciegos y baja visión Maestros en formación	
M.R	Socióloga Licenciada en Educación Megister en sociología de la educación	6 años 5 años 5 años 12 años 20 años 17 años	Docente Supernumer aria en educación especial Maestra de aula especial Docente Docente de catedra Asesora de proyectos pedagógicos	Sordos Ciegos , sordos , dificultades en el aprendizaje, retraso mental Dificultades en el aprendizaje Sordos y discapacidades múltiples Maestros en formación	Más de 38 años
O.M	Tecnóloga en educación especial Licenciada en educación especial Magister en educación y	10 años 3 años 4 años	Educadora especial Maestra regular Coordinador	Especial Integración Escuela regular	18 años



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

	currículo	4 años	a encargada Maestra de apoyo	Necesidades Educativas Especiales	
C.V	Normalista Licenciada en educación física	2 años 5 años 3 años 2 años	Maestra regular Maestra de educación especial Maestra regular Maestra de apoyo	Regular Especial Población integrada Necesidades Educativas Especiales	12 años
V.T	Licenciada en educación especial	Sin Dato Específicos	Maestra de apoyo	Sin Dato Específicos	18 años
L.Z	Licenciado en educación especial	2 años 2 años 2 años y medio 3 años y medio 1 año	Educador Educador Educador Educador Educador	Parálisis cerebral y discapacidad cognitiva Discapacidad cognitiva Menor infractor Discapacidad cognitiva y autismo Plurideficientes	13 años
D.G	Licenciada en didácticas y dificultades en el aprendizaje	10 años 1 año y medio	Educadora especial	Especial	18 años

66



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

	Derechos humanos especiales Pedagogía y didáctica especial	6 años y medio	Maestra regular Maestra de apoyo	Regular Necesidades Educativas Especiales	
N.M	Normalista Tecnóloga en educación primaria Especialista en educación artística Magister en educación con énfasis en lectura-escritura	4 años Sin Datos Completos	Directora Sin Datos Completos	Primaria Especial - sordos Sin Datos Completos	32 años
M. T.	Maestra fundadora de programa de escuelas especiales. Jubilada.				45 años
N. U.	Maestra de escuelas especiales en la fundación en la década de 1960. Jubilada.				42 años

67

Anexo 2. Formatos de consentimiento informado y protocolos.

Formato consentimiento informado.

Yo _____, identificada (o) con cedula N° _____ expreso mi consentimiento para participar en la investigación: *Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia), 1980-2008* y declaro que se me ha informado claramente sobre los siguientes aspectos:

1. El objetivo general de la investigación es: comprender los procesos de reformas de la educación de personas con discapacidad en Colombia, a partir de la construcción de historias de vida de educadores y educadoras especiales en Medellín (Antioquia), para



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP

profundizar sobre las implicaciones y repercusiones en la atención educativa de este grupo poblacional entre 1980 y 2008.

2. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de encuentros de narración, entrevistas individuales, grupos de discusión, recolección de fotografías y análisis iconológico.
3. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual y construcción de relatorías.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y no serán divulgados con mi expreso consentimiento.
5. El equipo estará abierto a responder cualquier pregunta que surja sobre la investigación.
6. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si yo así lo solicitare.
7. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

68

Firma del participante

Fecha:

Firma del investigador(a)

Fecha:



PROTOCOLO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

NARRÁNDONOS

ABRIL DE 2010

1. OBJETIVO

Favorecer un acercamiento inicial a las experiencias de las maestras participantes en la investigación en sus trayectorias y/o recorridos en el campo de la educación especial

2. CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Debe tener actitud respetuosa, disposición de escucha y generación de confianza para que el participante se narre, cuente sus experiencias con libertad. Debe autorregular sus prejuicios y opiniones, saber en qué momento y cómo preguntar. Su función consiste en ubicar temporalmente a la persona que hace la narración y redireccionarla cuando sea necesario, pero no intervenir o cuestionar lo narrado. Debe conocer la investigación y buscar las condiciones aptas para la narración (lugar y ambiente cómodo).

69

3. METÓDICA

3.1 ENCUADRE/CONTEXTUALIZACIÓN

En primer lugar, se deben recordar las intenciones generales de la investigación y entregar el cronograma impreso de trabajo del semestre. En segundo lugar, se precisa el objetivo de la técnica de investigación, la duración del encuentro (máximo hora y media) y las técnicas de registro, devolución y análisis de la información.

El encuentro se puede reprogramar solo si es necesario, cada investigador valora la situación de acuerdo al objetivo de la técnica. No obstante, es importante tener presente tres circunstancias: por una posible crisis emocional que no permita retomar la narración, si el participante así lo decide o si



la narración se enfoca en aspectos de una sola de las “reformas” (por ejemplo que hable solo de “inclusión”).

3.2 Consentimiento informado

La maestra debe conocer y firmar un consentimiento para llevar a cabo la narración.

3.3 Preguntas espontáneas de orientación

El investigador deberá estar atento a la formulación de preguntas generales que permitan ampliar la narración del participante. Recordar que no es una entrevista.

4. Técnicas de registro

Grabación de voz y notas de campo.

5. Proceso de transcripción, convalidación y análisis provisional

Con la grabación de voz, se realizará un proceso de transcripción literal y fidedigna de la información. Posteriormente, se hará su devolución a los participantes para la validación o modificación. Para terminar, se realizará un análisis de la información para identificar y construir un protocolo de preguntas para la entrevista semi-estructurada individual.



**CONVALIDACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE TRANSCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA
NARRÁNDONOS
AGOSTO DE 2010**

Desde nuestro enfoque de investigación biográfico-narrativo, consideramos fundamental entender que la narración de las experiencias se convierte en un proceso de interacción e intermediación entre investigadores y sujetos que participan en la investigación. En ese sentido, la recolección de datos cualitativos, desde el primer momento de su formalización, se presenta a los participantes para que puedan incidir sobre su propia narración y escritura. Así las cosas, exige del mutuo compromiso y responsabilidad de horizontalizar (en la mayor medida posible) los procesos de recolección, análisis y construcción de significados en la investigación.

1. **OBJETIVO:** Retroalimentar la transcripción literal del primer acercamiento a la narración de las historias de vida.
2. **METODOLOGIA:** El equipo investigador hace entrega a las maestras y maestros narradores de un CD con la grabación de voz de la primera técnica (Narrándonos), la transcripción de la misma y el presente protocolo de convalidación de información.

Con esta información cada maestro y maestra procede a hacer una revisión del texto transcrito para validar o no la información que se presenta, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- **Ampliaciones y modificaciones:** Utilizando el **color azul claro para resaltar texto**, se hacen modificaciones o ampliaciones sobre el contenido, relacionadas con recuerdos e ideas que surgen y que se consideran importantes para la construcción de las narraciones. De igual manera, se pueden introducir **comentarios** al texto sobre las líneas que se desea ampliar o modificar. La narradora puede modificar o pulir textualmente el escrito: suprimiendo muletillas, cambiando artículos o conectores menores.



- **Censuras:** Con **color fucsia** el narrador o narradora puede censurar información que no desea que esté presente en la transcripción y que se sometería a análisis posteriores, los motivos deben ser expresados ampliamente con una visión crítica que ayude al fortalecimiento de la narración.
- **Apuntes para la entrevista:** Después de revisar completamente el texto y hacer las modificaciones pertinentes (como ampliación o censura), al final del mismo o en un documento aparte, se les propone a los narradores y narradoras que escriban las inquietudes, tópicos, preguntas, ideas, aspectos, etc. que consideren pueden ser profundizados en la técnica de entrevista individual que será construida una vez se retroalimente y convalide la transcripción de cada uno de los participantes en la investigación.

Si tienen alguna inquietud o sugerencias, nos pueden escribir al correo colectivo historiadevidaespecial@gmail.com

72

Atentamente,

**Equipo de Investigación
GRESEE-UDEA**

**ENTREVISTA INDIVIDUAL
SEPTIEMBRE DE 2010**

1. Objetivo

Profundizar sobre las experiencias y trayectorias en educación especial de las maestras narradoras y narradores mediante una conversación a profundidad basada en el análisis individual y cruzado de la técnica narrándonos.

2. Consideraciones del investigador



- RETOMAR GALINDO, HERNÁNDEZ SAMPIERI, ANTONIO BOLÍVAR

“Entrevista como conversación”

3. Metódica

3.1 Convalidación y retroalimentación

En el proceso de convalidación y retroalimentación de la *Técnica Narrándonos*, se formularon algunas observaciones e interrogantes, por parte de investigadores y participantes narradores, que serán retomados en la construcción de la entrevista semi-estructurada.

3.2 Análisis provisional individual

3.3 Análisis provisional cruzado

El equipo de investigación analiza transversalmente las narraciones para identificar tópicos, temas o hechos comunes a las experiencias de vida y se construyen

3.4 Construcción de preguntas orientadoras

Con la convalidación, retroalimentación y el análisis cruzado, se construyen las preguntas orientadoras

4. Técnicas de registro

- Grabación en audio
- Toma de notas

GRUPO DE DISCUSIÓN

REFORMAS A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD EN MEDELLÍN: CAUSAS Y EFECTOS

NOVIEMBRE DE 2010

En el enfoque metodológico de nuestra investigación, las técnicas individuales se complementan con otras colectivas durante el proceso de construcción de *historias de vida autobiográficas*. Las propias narraciones de las experiencias tienen la potencia de entrelazarse, conectarse y complejizarse con las narraciones y relatos de los otros. En este sentido, proponemos un grupo de discusión sobre las reformas a la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en Medellín.



El grupo de discusión, como técnica en el enfoque biográfico narrativo, nos sirve en dos planos: uno *mnémico* y otro *analítico*. En el primer plano, favorece la activación de una *memoria colectiva* con funciones de complementariedad y de profundización en los hechos, acontecimientos y procesos que ocurrieron a propósito de las reformas. En el segundo plano, nos permite conocer los diversos sentidos y significaciones sobre las reformas que tienen las narradoras y el narrador, poniendo especial énfasis en la indagación por los modos en que entienden las causas y efectos en los maestros y maestras, en las prácticas, en las instituciones, en los discursos, en los etiquetamientos de los estudiantes, en las relaciones pedagógicas, entre otros.

El grupo de discusión de narradoras y narrador se convierte en un espacio de diálogo e intersubjetividad, donde tiene cabida la multiplicidad de opiniones, evocaciones, argumentaciones o relatos que desde cada singularidad nos instala en un espacio común de construcción de lo que nos ha pasado. En síntesis, el grupo de discusión es un activador de recuerdos de nuestras experiencias por narrar y un socializador de nuestras perspectivas de análisis.

ROLES DE LOS PARTICIPANTES

Moderador-facilitador: Tendrá la función de socializar con los asistentes la propuesta de trabajo desde la técnica de investigación, de introducir la temática de discusión mediante una ambientación, de otorgar la palabra a los participantes y, dado el caso, de mediar en algunos momentos con interrogantes claves o nuevas temáticas generadoras. Este rol será asumido por el investigador principal.

Secretarios o relatores: Tendrán la función de tomar atenta nota y registro de las apreciaciones, opiniones, argumentaciones, etc. de los diferentes participantes. Este rol será asumido por los coinvestigadores y auxiliares de investigación.

Participantes: Tendrán la función principal del grupo de discusión, en tanto plantean sus apreciaciones, opiniones, juicios, relatos, argumentaciones, etc. a propósito de la temática propuesta. También tienen la posibilidad de introducir nuevas problemáticas o tópicos de conversación al colectivo o preguntas específicas a otros participantes o asistentes. Este rol será asumido por las maestras y el maestro narrador.



METODOLOGÍA DE TRABAJO

El moderador comparte las intencionalidades y características de la técnica de investigación. Posteriormente, introduce la temática y plantea una pregunta generadora. La dinámica contemplará la participación individual de los asistentes y al final se generarán algunos acuerdos sobre lo conversado en la sesión de trabajo.

Técnicas de registro

Videograbadora. Notas de campo. Fotografías.