



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Formación inicial de maestros en educación especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

KELLY TATIANA ARBOLEDA LAVERDE

ELSY JOHANA ARISTIZABAL MEJÍA

MÓNICA MARÍA METAUTE MUÑOZ

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Asesor

VÍCTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS

GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN COLOMBIA

2017

Tabla de Contenido

Lista de Tablas.....	4
Lista de figuras.....	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. PENSANDO LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NUESTRA AMÉRICA	8
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.2 OBJETIVOS	19
1.2.1 OBJETIVO GENERAL	19
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
CAPÍTULO 2: NUESTRO HORIZONTE CONCEPTUAL.....	20
EDUCACIÓN ESPECIAL, MODELOS DE FORMACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE ESPECIAL	20
2.1 Educación Especial como campo: reconocimiento de múltiples formas de existencia en el presente	21
2.2 Modelos de formación	22
2.3 Identidad profesional: una perspectiva en construcción	31
2.4 Identidad Profesional Docente Especial	36
CAPÍTULO 3. SENDERO METODOLÓGICO	37
3.1. Investigación cualitativa	38
3.2 Paradigma constructivista	38
3.3 Método etnográfico de la educación	39
3.4 Selección de contexto y participantes	40
3.4.1 Contextualización: Transitando por nuestras universidades	43
3.5 Técnicas de Recolección de Información	46
3.5.1 Análisis documental.....	47
3.5.2 Entrevistas.....	47
3.5.3 Grupos Focales.....	48
3.6 Análisis e interpretación	49

3.7 Consideraciones éticas	52
CAPÍTULO 4. FRUTOS COSECHADOS: UN PROPÓSITO SIMILAR, PRÁCTICAS DIVERSAS.	53
4.1 Características de los programas de formación.....	53
4.2 Formación inicial de maestros en Educación Especial: coexistencia de diferentes modelos de formación	66
4.2.1 Entre lo socio crítico y las competencias: dos modelos que nos orientan e identifican.....	71
4.3.1 Formas de entender y concebir la Educación Especial desde maestros y estudiantes de educación especial	76
4.3.2 Formas de entender y concebir la Educación Especial desde maestros y estudiantes de otros programas de educación.....	87
4.4. Identidad Profesional Docente Especial: Múltiples factores de erosión y construcción identitaria	91
4.4.1 IPDE. La posición del profesorado colombiano, una marcada diferencia del contexto mexicano.....	91
4.4.2 IPDE. De las similitudes identitarias	97
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN: CONFRONTANDO REALIDADES CON TEORÍAS, DESDE UNA MULTIPLICIDAD DE PERSPECTIVAS	103
5.1 Rasgos y características de formación de la Educación Especial, a partir de los documentos maestros de los programas	103
5.2 Modelos de Formación	108
5.3 Entre continuidades y discontinuidades de las múltiples formas de existencia de la Educación Especial.....	117
5.4 Construcción, deconstrucción y reconstrucción identitaria: entre la estabilidad y el desequilibrio	125
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y RECOMENDACIONES.....	134
6.1 Conclusiones.....	136
6.2 Proyecciones y recomendaciones: Caminos hacia la transformación en la Universidad de Antioquia y la Universidad de Colima.....	142
Referencias bibliográficas.....	148
ANEXOS	157

Lista de Tablas **Pág.**

Horizonte conceptual

Tabla 1. Modelos de formación.....27

Resultados y hallazgos

Tabla 2. Pedagogía en la formación U de A.....58

Tabla 3. Pedagogía en la formación U de C.....60

Tabla 4. Competencias del educador especial U de A.....64

Tabla 5. Modelo socio crítico y modelo basado en competencias voces de algunos actores...72

Tabla 6. Implicaciones de la eliminación de centros especializados en México – Hipótesis...78

Tabla 7. Educación especial como práctica desde Colombia.....80

Tabla 8. Educación especial como campo desde Colombia.....82

Tabla 9. Diálogo de saberes.....84

Tabla 10. Articulación de la educación especial con otras áreas.....88

Tabla 11. Percepciones frente a la pertinencia de formar educadores especiales.....96

Tabla 12. Características atribuidas al educador especial.....101

Lista de figuras

Horizonte conceptual

Figura 1. Síntesis de la cartografía de estudios en y sobre educación especial.....22

Figura 2. Diagrama identidad profesional docente.....35

Figura 3. Muestreo matriz de análisis.....41

Discusión

Figura 4. Modelos de formación.....108

Figura 5. Formas de existencia de la educación especial.....117

Figura 6. Identidad profesional docente especial.....125

RESUMEN

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

PALABRAS CLAVE

Educación especial, formación de maestros, identidad profesional, identidad profesional docente especial, modelos de formación.

INTRODUCCIÓN

Las trayectorias que caminamos para alcanzar nuestros sueños y concretar nuestros objetivos siempre van a tener obstáculos con los cuales tenemos que enfrentarnos para continuar caminando, esta no es una historia diferente, escuchar frases como “deben tener los pies en el suelo, centrarse y no volar tan alto”, fueron palabras que nos motivaron y, paradójicamente, nos impulsaron a cumplir un propósito que poco a poco nos está llevando a vivir el sueño de ser Licenciadas en Educación Especial. Nos aventuramos a volar alto y llegar a México, un país que nos enseñó un poco de su exquisita cultura, gente, historia y legado, un contexto de múltiples colores que de una forma implícita nos mostraba la diversidad existente allí y el respeto que se tiene a ella.

En la ciudad de Colima la historia no fue tan discrepante, ya que su magnificencia cultural, arquitectónica y el calor humano nos llenó de sorpresa, un estado de costumbres, de potencial, de belleza escondida y evocada, que no solo nos motivó por sus rasgos y tradiciones, en tanto al conocer un poco más a fondo de sus prácticas nos expresaron el interés y el apoyo a la educación especial, la población con discapacidad y excepcionalidad, y sus familias. Allí era claro y evidente que los procesos educativos en cualquier ámbito, lugar y/o escenario corresponden a las aspiraciones de una sociedad incluyente, responsable y comprometida, que consolida el equilibrio en los servicios educativos estatales, manifestando que la educación no se elimina, ni se suprime, sino que se transforma en función de las necesidades de la sociedad y sus ciudadanos.

Este proyecto igualmente nos permitió tejer redes académicas y culturales, que posibilitaron el fortalecimiento de nuestro proceso de formación investigativa y profesional, y a su vez un crecimiento personal, lo que nos amplió y enriqueció las miradas respecto a las concepciones y dinámicas de la educación especial en nuestra América.

Tener estas experiencias en otros contextos y culturas, observando e interactuando de cerca con otros modos de ser, pensar, sentir y actuar alrededor de la educación especial, nos permite ampliar nuestras miradas y pensarnos la educación de la población con discapacidad y excepcionalidad desde ámbitos que en la actualidad de nuestra sociedad colombiana serían impensables. Estos acercamientos dan la posibilidad de creer de nuevo que sí es posible mantener la educación especial desde su multiplicidad de formas de existencia. Como educadores especiales tenemos la tarea de resignificar nuestra labor y profesión como un campo indudablemente necesario en la atención educativa e investigación con y desde la población con discapacidad y excepcionalidad, en relación a otros grupos diversos, en todos los ámbitos de la vida del sujeto.

Las constantes preguntas sobre la pertinencia o no, la necesidad o no, la existencia o no de nuestro campo, sólo nos ponen cara a una realidad que se ha venido forjando y que hoy simplemente nos recuerda que aquellos que permanecemos y decidimos darle frente a esa realidad, elegimos dar la lucha y permitirnos darle continuidad a una aventura pedagógica que día a día nos deja grandes enseñanzas y aprendizajes, que nos compromete ética, social y académicamente con los otros, con esos sujetos que deciden igualmente caminar de nuestra mano, que desde lo humano, lo social e intelectual nos arroja nuevos retos que se convierten en una razón para seguir existiendo y que la convicción de nuestros sueños se traducen en un tiempo y un espacio que nos da la posibilidad de seguir luchando por y con ellos. La educación y la educación especial todavía pueden ser la esperanza de una utopía que día tras día nos impulsa a seguir caminando en un mundo al que muchos le llaman limbo, a mirar nuevos horizontes, a repensarnos, transformar y transformarnos.

El recorrido que hicimos con este estudio diversificó los horizontes conceptuales, prácticos e históricos de la educación especial que habíamos construido a lo largo de nuestra trayectoria formativa, nos fue posible acercarnos a otros territorios para analizar, comprender e interpretar las formas en las que podemos vivir nuestro campo desde los programas de formación de maestros hasta las transformaciones que se han vivido con la proliferación de nuevas reformas

educativas que van creando o suprimiendo factores y condiciones que interfieren no sólo en la construcción de nuestra identidad profesional, sino en la atención educativa de la población con discapacidad y excepcionalidad. Atender y centrar nuestras miradas ante estas situaciones, ante las formas en las que se conceptualiza la educación especial y ante las relaciones que se establecen entre ésta y los sistemas educativos de cada país, dan cuenta de cómo ella misma se está viviendo y configurando.

A continuación vamos a presentar la forma en que construimos el proyecto de investigación, desde aquello que consideramos es una problemática de nuestro campo y saber, las formas en que elegimos vivir esta experiencia, las intencionalidades de la misma y, por último, los hallazgos encontrados en función de unas categorías que orientaron el análisis, la discusión y la reflexión frente a lo hallado.

Les presentamos la compilación de todo un proceso que inició como un sueño y hoy solo culmina una parte de él, pues es nuestro compromiso y deseo seguir forjando diferentes caminos que nos permita acercarnos cada vez más a la comunidad y a la educación especial desde sus múltiples formas de existencia, permitiéndonos y permitiéndoles a los otros que nos acompañen por elección o por azares del destino, ser y estar en un mundo habitable por todos y para todos.

CAPÍTULO 1. PENSANDO LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NUESTRA AMÉRICA

“La educación especial si ha considerado una pedagogía diferenciada, no un reformismo o unas pedagogías que llaman alternativas, sino una concepción diferenciada de la pedagogía en donde se consideran las particularidades en términos de las necesidades y potencialidades de los sujetos”.

Philippe Meirieu, citado por Ent.Pro.OP.C16, 2017

En este apartado expondremos nuestro planteamiento del problema, abordando aquellas reflexiones y debates que se han venido gestando alrededor de la Educación Especial en nuestros tiempos, retomando antecedentes investigativos, perspectivas de diferentes autores e investigadores de contextos latinoamericanos, voces de algunos actores de la comunidad académica y un recorrido histórico que ha implicado a su vez vivencias propias que dan cuenta de un estado de crisis de la Educación Especial al cuestionar su existencia, pertinencia e importancia desde su naturaleza epistémica, académica e intelectual. Así mismo se incluyen los objetivos generales y específicos que orientaron nuestra investigación.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de maestras y maestros en educación especial en nuestra América se encuentra bajo sospecha. Los discursos hegemónicos de la educación inclusiva, los procesos de reforma educativa neoliberales y gerencialistas, las demandas sociales, políticas y comunitarias, la investigación educativa inclusiva, entre otros asuntos, vienen poniendo en cuestión la necesidad, pertinencia y existencia de los programas de pregrado en educación especial (profesionalización inicial docente). El investigador mexicano Guajardo Ramos (2010) plantea que los procesos de inclusión han configurado un escenario distinto para los procesos de profesionalización docente en Educación Especial y se ha vivido una desprofesionalización donde su identidad se ha visto desvirtuada. Los investigadores españoles Echeita, Parrilla y Carbonell (2011) someten la educación especial a debate, cuestionando la pertinencia o no de mantener este ámbito epistemológico, académico y profesional en nuestras sociedades, concluyendo que debería desaparecer por su ineficiencia sistémica, en tanto mantiene los “especialismos” y refuerza la exclusión socio-educativa. Por su parte, la investigadora inglesa Florian (2014) propone que la educación especial en la era de la inclusión ha sido sometida a juicio y a revisión, incluyendo a los profesionales formados en educación especial. La investigadora brasileña Lopes (2015) indica que la terminología de la educación especial está en crisis y que debe ser revisada y superada desde el paradigma de la educación inclusiva. Estos autores de distintas latitudes de nuestro planeta, y muchos más, coinciden en que los cambios a

los que se ha visto expuesta la Educación Especial en la actualidad, implican una resignificación y transformación de la profesionalización docente, e incluso plantean la necesidad de suprimir la formación inicial.

De otro lado, en Colombia, Yarza (2008) expresa que la formación de profesionales en educación especial y esta misma, debe convertirse en objeto de análisis de una comunidad de saber, debido a sus múltiples formas de existencia que trasciende al conocimiento profesional en la formación del profesorado. López Torrijo (2005) expresa la necesidad de “atender la formación inicial del profesorado al ser una de las variables determinantes en la calidad de la inclusión educativa”, es por ello que a partir de interrogantes como ¿es necesario un profesional especializado para atender a la diversidad de estudiantes o basta con las funciones de un profesor generalista?, se debate la existencia o no de la educación especial como conocimiento profesional, pues en aras de la educación inclusiva se ha naturalizado que todo el profesorado debería estar en capacidad de atender a estas demandas. Sin embargo, se continúa defendiendo la existencia de la formación inicial de maestros en este campo, en tanto aún se cuestiona si realmente sería posible atender a la diversidad sin una formación específica o especializada, o con los conocimientos históricamente construidos por la comunidad académica de la educación especial, pedagogía diferencial o pedagogía especial.

En este sentido se destaca la necesidad de resignificar y replantear la función e identidad profesional del educador especial en el contexto de unas reformas cambiantes, contradictorias, complejas, que implican transformaciones y desafíos identitarios. Complementariamente, Orjuela (2009) plantea que la inclusión en la actualidad supone diversas transformaciones no solo en la educación especial, sino en la formación inicial de todos los licenciados en función de una educación de calidad para todos, desde allí la formación pedagógica se convierte en un factor fundamental para alcanzar dicho fin, siendo esta una problemática y necesidad urgente en ámbitos nacionales e internacionales.

Desde otras coordenadas, la creciente presencia de población con discapacidad ha generado datos en los cuales según la Organización Mundial de la Salud, el 15.6% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad, pero en países donde hay gran presencia de conflicto armado y pobreza puede aumentar hasta el 17% o 20%. En Colombia, según el Censo del DANE en 2005, el porcentaje de la población con discapacidad es de 6.3%, es decir 2.624.898; pero se establecen proyecciones mayores para 2015 - 2016, hasta de un 8% de colombianos. Esta situación demográfica implica que la comunidad con discapacidad requiere de la formación específica de un profesional que atienda, apoye, lidere y estudie sus necesidades, alternativas, situaciones, experiencias, barreras socio-educativas, a lo largo de toda la vida, en tanto sujetos educables/formables; legitimando la existencia de la formación inicial de un educador especial al tiempo que se piense y transforme la formación de todos los profesionales de la educación, de la salud, de las ingenierías, etc., ello en función de lo planteado por la Convención Mundial de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), donde se especifica como una obligación general de todos los estados promover la formación de profesionales y personal que garanticen una mejor asistencia y servicios a esta población. Así mismo, en el artículo 32 sobre cooperación internacional se plantea que los estados deberán adoptar medidas a través de las cuales se promueva y apoye el intercambio de experiencias, programas de formación y prácticas, a la par que se realizan investigaciones que posibiliten dichos intercambios, comparaciones, análisis y estudios en aras de fortalecer los procesos educativos y de inclusión de esta población. En este sentido, existe un amplio marco normativo que legitima la formación específica de profesionales en educación especial y otros profesionales de la educación, como respuesta a uno de los derechos de la población con discapacidad: “educación”, entre las que se ubican la citada Convención en el artículo 24 y 32, y la Ley Estatutaria de Discapacidad en Colombia, Ley 1618 de 2013, que busca garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa, ajustes razonables y eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009 (que ratificó la Convención).

De igual manera, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2014) plantea perfiles, saberes y horizontes frente a la formación docente. El sistema está estructurado en tres subsistemas: inicial, avanzada y continua. En esta investigación nos ocupa el primer subsistema, el cual incluye procesos de los sujetos que están interesados en ser educadores en los diferentes campos de conocimiento y grupos poblacionales específicos, contemplando los requerimientos iniciales de la formación de un educador en ámbitos pedagógicos, éticos, investigativos, personales, etc., respondiendo a las demandas contextuales y educativas del país. Desde lo planteado por el Decreto 2450 de diciembre de 2015 y la Resolución 2041 de febrero de 2016¹, cabe destacar del apartado investigación y sector externo, la necesidad de que los formadores hagan parte de una comunidad internacional y tengan conocimientos investigativos del estado del arte del campo o área de conocimiento, así como la importancia de realizar investigaciones internacionales que permitan hacer un análisis de los programas de formación inicial de maestros, en aras de fortalecer los planes de estudio, las prácticas y procesos de formación, a la par que se hace posible identificar la incidencia y pertinencia del programa a nivel internacional y nacional.

Siguiendo esta misma línea, se ha de esclarecer que la educación especial, desde sus múltiples formas de existencia, es reconocida como conocimiento profesional, y esto le ha permitido mantenerse como pregrado en la formación inicial de maestros con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa ofrecida a poblaciones con discapacidad y/o excepcionalidad en muchos países del mundo y de nuestra América. Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, la inclusión educativa/educación inclusiva y todos sus presupuestos han provocado diferentes transformaciones entre las que se destaca la desaparición de centros educativos y aulas especializadas estatales (incrementándose las privadas), y ello a su vez ha hecho que la educación especial como conocimiento profesional y campo de estudios sea puesto en tela de juicio, situación que se evidencia en los intentos del estado colombiano por

¹ "Por medio de los cuales se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado".

desaparecer la formación inicial de maestros en este campo, para que ésta sólo permanezca como formación posgradual o avanzada.

La Resolución 5443 expedida por el MEN en Junio de 2010 es una muestra contundente de dicha situación, ya que planteaba la anulación completa de la formación inicial de maestros en educación especial (y otros pregrados orientados a poblaciones específicas). Sumado a ello, desde un recorrido histórico reciente, es posible mencionar que de 12 programas existentes en diferentes Universidades del País que ofertaron el programa como pregrado en 2006, en la actualidad apenas existen cinco universidades y programas: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Atlántico, Corporación Universitaria Iberoamericana, Fundación Universitaria los Libertadores y Universidad de Antioquia; lo cual connota un debilitamiento o estado de “crisis cíclica” de la educación especial como conocimiento profesional (articulado a las crisis, y puesta en tela de juicio de su dimensión científica, disciplinar, escolar, etc.).

Desde esta perspectiva se justifica también la urgencia de conocer y analizar el estado de programas de formación inicial en este campo, sus procesos y modelos de formación a nivel internacional, específicamente en América del Sur y Centro América, con el propósito de fortalecer nuestros programas nacionales, resignificando la formación de maestros y ratificando la vitalidad de la identidad profesional del educador especial.

En este sentido se considera oportuno hacer mención de algunas investigaciones nacionales a nivel de formación inicial entre 2005 y 2016. Durante la búsqueda realizada en los repositorios académicos de las cinco universidades que ofertan el programa en el País, se encontró poca producción académica en relación al tema a estudiar. En la Universidad de Antioquia se hallaron tres estudios que intentan ofrecer una aproximación a la evaluación, impacto e incidencia del programa. Casas, Osorio, Echeverry, Marulanda y Guisao (2005), expresaban la necesidad de identificar el impacto de la formación de maestros en educación especial en función de su desempeño profesional. Por su parte, Arias, Bedoya, Benitez Carmona, Cataño, Castro, Perez y Villa (2007), planteaban la necesidad de realizar procesos de formación y capacitación a maestros de instituciones regulares para transformar concepciones, actitudes y

prácticas frente a la atención a la diversidad. Finalmente, Arbeláez, Narváez y Restrepo (2015), realizaron una evaluación del impacto social que los maestros en educación especial estaban generando en los contextos de actuación, desde la calidad de su formación (en el período 2006-2012). Si bien estos estudios han realizado una aproximación a la formación continua e inicial de maestros, no se han abordado desde un panorama internacional ni teniendo como eje de análisis los modelos de formación, aspectos que nos ocupan en el actual estudio.

Respecto a investigaciones nacionales a nivel de formación posgraduada, los profesores Murcia y Ospina (2012), coordinaron un estado del arte sobre los trabajos de investigación de maestrías y tesis doctorales en educación y pedagogía en Colombia entre 2000 - 2010, y en su análisis manifiestan un panorama de producción académica posgradual de un 25% de producción investigativa en el área de educación y desarrollo humano, 21% en didáctica, 14% en saberes y prácticas pedagógicas, 10% en actores y escenarios educativos, 1% en organización y gestión de calidad, 5% en currículo, 4% en evaluación y educación, y 12% en modalidades educativas. En esta última región es en la única donde la educación especial ha realizado investigaciones y aun así es junto a la educación primaria, educación en primera infancia y la etnoeducación las subregiones que menor estudio y producciones académicas posee (p. 147). Ello ratifica también la necesidad de generar investigaciones a nivel tanto de pregrado como de posgrado no solo en el campo de la educación especial, sino en los procesos y modelos de formación inicial de educadores especiales, en tanto las condiciones históricas, sociales y políticas actuales demandan una atención y revisión prioritaria.

Adicionalmente, en una historia narrativa de la educación especial en Colombia, Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez (2013, 2014, 2015) plantean que a lo largo de la historia reciente de la educación especial, específicamente desde la promulgación de la inclusión educativa/educación inclusiva, ha sido objeto de diversas reformas educativas que de modo acelerado y descontextualizado han obstaculizado un diálogo abierto con los educadores especiales, incidiendo a su vez en la construcción y deconstrucción de su identidad profesional; no obstante las múltiples formas de existencia que los mismos maestros narran e identifican a

partir de sus historias de vida exponen un paisaje bastante amplio respecto a la importancia y pertinencia pedagógica de la educación especial y la necesidad de una formación específica, en tanto estas maestras han sido y son productoras de saber pedagógico y didáctico que ha posibilitado la transformación de realidades de exclusión educativa y social. En este sentido, pensarse la identidad profesional docente supone la revisión de los programas de formación inicial en función de sus modelos de formación permitiendo dar cuenta del estado actual de la identidad profesional docente especial (IPDE) en Colombia, a partir del contraste con otros países e instituciones de educación superior formadoras de formadores.

Las políticas internacionales hacen evidente la importancia que tiene la educación especializada y más cuando se habla de formación inicial de maestros en educación especial. En el sistema educativo de Brasil se resalta la importancia de la formación inicial de profesores, desde una perspectiva de inclusión y educación para todos, es a partir de ello que se promulgó la ley 10.172 (9 de diciembre de 2001), la cual propone que desde los cursos de graduación referidos a las licenciaturas se deben incluir contenidos de educación especial. Investigadores como Peterson (2006, p. 2) promulga: “Profesores de educación especial totalmente certificados y altamente calificados son imprescindibles para la efectiva implementación de programas de inclusión para alumnos con discapacidad”. Desde esta perspectiva, al interior de la profesionalización docente en Brasil, se ha manifestado que los docentes de aula regular no se sienten aptos para la atención de alumnos con discapacidad, por tanto surge la reflexión respecto a la capacitación profesional, ya que desde políticas brasileñas surge la educación continua como algo esencial para la formación docente. Sin desconocer esta importancia, la formación continua debe ser considerada *una opción* de perfeccionamiento profesional y no la forma de capacitar al docente para dialogar con las diferencias y atender educativamente la diversidad, puesto que esos conocimientos y/o prácticas deberían ser ofrecidos en el proceso de formación inicial, a lo que llamamos pregrado o graduación (en el caso de Brasil).

Existe una variedad de modelos de formación de maestros en educación especial que oscilan entre la formación de un profesor generalista o especialista y una formación genérica o categorial, sin mencionar algunos otros modelos que también circulan y que vale la pena

estudiar y analizar debido a que cada uno de ellos presentan en su interior fortalezas y debilidades, además porque estando de acuerdo con Yarza (2016) se develan unos discursos hegemónicos que han ido posicionándose en torno a la formación de maestros en educación especial en función de la escolarización inclusiva, implicando reconocer mínimamente tres tendencias en Colombia para pensar/estudiar la profesionalización, desprofesionalización y reprofesionalización del educador especial (que no acontecen necesariamente en los demás países de América latina), a saber:

1. Una “tendencia invisibilizadora” que conduce a la desaparición de la formación inicial en educación especial para tener presencia únicamente en la formación posgradual o en tópicos y cursos en la formación de los docentes.
2. Una “tendencia subteorizadora”, la cual plantea contundentemente que la educación especial dejaría de existir como campo disciplinar, de saber, de estudios, ciencia práctica o aplicada, espacio interdisciplinar, etc. que conlleva a la desaparición en tanto conocimiento profesional que es colateral al desmonte como subsistema y modalidad (en Colombia).
3. Una “tendencia usurpadora” en donde se evidencia que otros “profesionales parapédagogicos” (del área de la salud, la rehabilitación, etc.) asumen roles y funciones de los educadores especiales, limitando el campo de acción de éste profesional y subordinando su profesión y campo.

Como hemos expuesto, estas tendencias continúan poniendo en tela de juicio, así como ciertos investigadores y reformas, la pertinencia, necesidad y existencia de los pregrados o formación inicial en educación especial en Colombia, y en todos los países donde se avance hacia una educación inclusiva para los ciudadanos con discapacidad y excepcionalidad. La presente investigación se encuentra a contracorriente de estas tendencias y estudios, sumergiéndose en la compleja trama de las realidades y contextos de las instituciones de formación inicial docente de nuestra América, en sus distintas riquezas de trayectorias, construcciones de saber, impactos e incidencias prácticas, políticas, culturales, sociales, entre otros.

En Colombia realizamos una indagación con diversos actores académicos, específicamente a estudiantes, profesores y directivas de la Licenciatura en Educación Especial de las universidades oficiales que ofrecen el programa (Universidad del Atlántico, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia), en el que se les preguntó lo siguiente: ¿Considera importante, necesario y/o pertinente realizar un estudio sobre la formación inicial de maestros en Educación Especial en América Latina?. Entre algunas apreciaciones ofrecidas por los actores se encuentran: la importancia que tiene la formación de profesores de educación especial tanto en América Latina como en nuestro entorno inmediato, cómo se está entendiendo la formación de los educadores especiales en concordancia con las nuevas problemáticas sociales, y finalmente se aprecia la importancia de dicho estudio en la medida en que posibilita la comparación con otros países permitiendo observar y analizar los avances o niveles en los que se encuentra el programa en nuestro sistema, pero que a su vez conllevaría a la conformación y creación de redes y movilidad internacional, puesto que a través de esta investigación se favorece y amplía el factor de la multiculturalidad y se identifica que aunque todos los países tienen una misma tradición, brindan diversas formas de ver, pensar y hacer, contribuyendo así al fortalecimiento de la formación y a la desmitificación de la educación especial para reafirmarse como un campo de saber potente, con vigencia y pertinencia en el mundo contemporáneo. Teniendo en cuenta estas respuestas, también se puede apreciar la importancia de la realización de esta investigación, en tanto permite reafirmar y legitimar la licenciatura en Educación Especial como un programa que favorece el desarrollo educativo y social del país y, sobre todo, como un campo de saber, de estudios, que favorece y dignifica la labor docente, posibilitando la construcción de la identidad profesional; también se hizo visible el desconocimiento de los estudiantes, acerca de lo que es formación inicial.

Desde que iniciamos el proceso de formación como maestras en educación especial, hemos vivenciado una serie de experiencias que nos han permitido cuestionarnos por nuestra profesión en términos de su estatus social, político, epistémico e intelectual. Los constantes comentarios en relación a la profesión docente e interminables críticas a la educación especial como tal, pensada como un conocimiento profesional, nos ha puesto en estado de alerta, debido

a que hemos observado en nuestras prácticas, en la formación, en las concepciones y actitudes de otros profesionales, cómo se está concibiendo la formación de maestros en este campo, ya que en modo permanente se está cuestionando si es necesario la existencia de este pregrado y si la educación de personas con discapacidad y/o excepcionalidad requiere de un profesional específico que dé respuesta a una atención educativa de calidad, pues en un imaginario hegemónico se considera que dichos conocimientos son poco complejos y, por tanto, no se necesita una formación profesional de tantos años para responder a dicha demanda.

En este sentido nos hemos interesado en conformar redes estudiantiles y comunidades de saber compuestas por maestros y maestras en formación, para promover espacios donde se debata y reflexione sobre temas relacionados con la educación especial. Es por ello que desde el año 2013, se ha venido desarrollando una serie de eventos bajo el marco de Encuentros Nacionales de estudiantes de pedagogía infantil y educación especial; a esta iniciativa propuesta y liderada por un colectivo de estudiantes de varias universidades del país se le ha dado continuidad en aras de fortalecer la formación de maestros de ambos programas académicos, a partir del intercambio de saberes y experiencias que enriquecen la formación del maestro en varias dimensiones que involucra el ser, saber y saber hacer en función de la pedagogía (como saber fundante y articulante) y los saberes específicos.

El primer encuentro fue liderado por la Universidad de Antioquia en el marco de la formación política del maestro (2013), el segundo por la Universidad del Atlántico en el marco de la atención educativa y política orientadas a la diversidad (2014), el tercer encuentro fue liderado por la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la inclusión social: lenguajes artísticos y educación como una apuesta por la pluralidad (2015) y en el cuarto la Universidad anfitriona fue la Corporación Rafael Núñez de Cartagena, éste encuentro se llevó a cabo bajo el lema tejiendo redes: construcción de una educación para todos en una era de inclusión y posconflicto (2016). Durante estos encuentros se han generado debates en torno a diferentes temáticas educativas, pedagógicas, políticas y sociales que involucra a los distintos agentes educativos, participando alrededor de 2000 estudiantes en formación y, en el último de éstos, se discutió la

importancia y pertinencia de abordar la línea de formación de maestros e identidad profesional, haciendo hincapié en que los nuevos escenarios educativos y políticos, y las transformaciones a las que se ha visto expuesto el sistema educativo ha puesto en escena la necesidad de una resignificación y transformación de la profesionalización docente. Esta línea permitirá la reflexión alrededor de la formación inicial, continua y avanzada de maestros en el campo de la educación especial e infantil, desde su naturaleza disciplinar, epistemológica y social.

Por su parte, nuestra licenciatura en su plan de mejoramiento tiene contemplado la realización de un estudio sobre la formación de maestros de Educación Especial en América latina, con el fin de hacer un contraste entre los programas nacionales e internacionales, lo cual contribuye a la transformación curricular que actualmente se está llevando a cabo en la Facultad de Educación, en el marco de la nueva normativa de calidad de la formación docente.

A partir de todo lo anterior, esta investigación permite tener una primera aproximación para la comprensión de este tema a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se está llevando a cabo y desde cuáles modelos, la formación inicial de maestros en Educación Especial en la Universidad de Colima (México) y la Universidad de Antioquia (Colombia)?
- ¿Qué factores y/o condiciones edifican/erosionan el proceso de construcción de identidad profesional, y cómo se ve expresada en la formación inicial de maestros?
- ¿Qué diferencias y semejanzas se identifican en los programas ofrecidos por las universidades de Colima y Antioquia que puedan contribuir al mejoramiento de la formación inicial de los maestros en Colombia?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar los procesos de formación inicial de maestros en educación especial en América Latina, especialmente en la universidad de Colima (México) y universidad de Antioquia

(Colombia), desde sus modelos de formación y procesos de construcción o reconstrucción identitaria profesional, contribuyendo al mejoramiento de la formación de maestros, programas y prácticas en nuestro país.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar los programas de formación inicial de maestros en educación especial en América Latina, específicamente en la Universidad de Colima (México) y universidad de Antioquia (Colombia), para estudiar sus modelos de formación docente, en relación con los sistemas educativos nacionales y las conceptualizaciones que se tienen sobre educación especial en esos países.

Caracterizar la relación entre la formación inicial y los procesos de construcción y reconstrucción identitaria, ahondando en las condiciones o factores que erosionan y/o edifican la identidad profesional docente especial en los programas seleccionados.

Contribuir al mejoramiento de la formación de maestros en educación especial en Colombia, a partir del contraste con los modelos de formación, y los procesos de profesionalización de las instituciones estudiadas.

CAPÍTULO 2: NUESTRO HORIZONTE CONCEPTUAL. EDUCACIÓN ESPECIAL, MODELOS DE FORMACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE ESPECIAL

Nuestro interés en este capítulo es poner en escena aquellos conceptos que orientaron el proceso y trabajo investigativo, para ello empezamos a dar cuenta de cómo la Educación Especial se ha venido configurando a lo largo de la historia para darle vida y lugar a múltiples formas de existencia desde sus conceptualizaciones, prácticas y experiencias, posteriormente se hace

mención de los modelos de formación que han coexistido en la formación inicial de maestros y específicamente en Educación Especial, para dar paso a la identidad profesional docente especial, abordada inicialmente desde un panorama general que contempla una definición y los factores que intervienen en la edificación o erosión de la misma, y finalmente desde lo específico del campo para esbozar las condiciones que han incidido en la construcción y deconstrucción identitaria de éste profesional.

2.1 Educación Especial como campo: reconocimiento de múltiples formas de existencia en el presente

A diferencia de quienes plantean que la educación especial no tiene una dimensión disciplinar, epistémica o conceptual, o aquellas que la entienden como un área o un ámbito, Yarza (2005, 2011) plantea que la existencia de la educación especial no se reduce a una práctica institucionalizada o modalidad educativa (servicios y apoyos para la población con discapacidad y talentos excepcionales), sino que también ha funcionado como un *conocimiento profesional y campo de estudios, de problemas*, en relación a los procesos de formación inicial. La perspectiva de campo amplía su mirada a múltiples posibilidades en las cuales permanece en constante expansión. En este sentido, la educación especial se ubica en un constante diálogo con otros discursos y saberes que le otorga un papel interactivo con la educación y otras disciplinas como la medicina y psiquiatría, o en otras tradiciones pedagógicas; lugares donde ha encontrado otras formas de existencia desde la pedagogía diferencial. Así las cosas, existen distintos modos de conceptualización en función de las tradiciones pedagógicas: francesa, alemana, anglosajona, italiana, latinoamericana, entre otras.

Desde esta perspectiva, en la educación especial como campo de problemas se pueden identificar distintas regiones de problematización (Yarza, 2011, 8), a saber:

Figura 1. Síntesis de la cartografía de estudios en y sobre educación especial

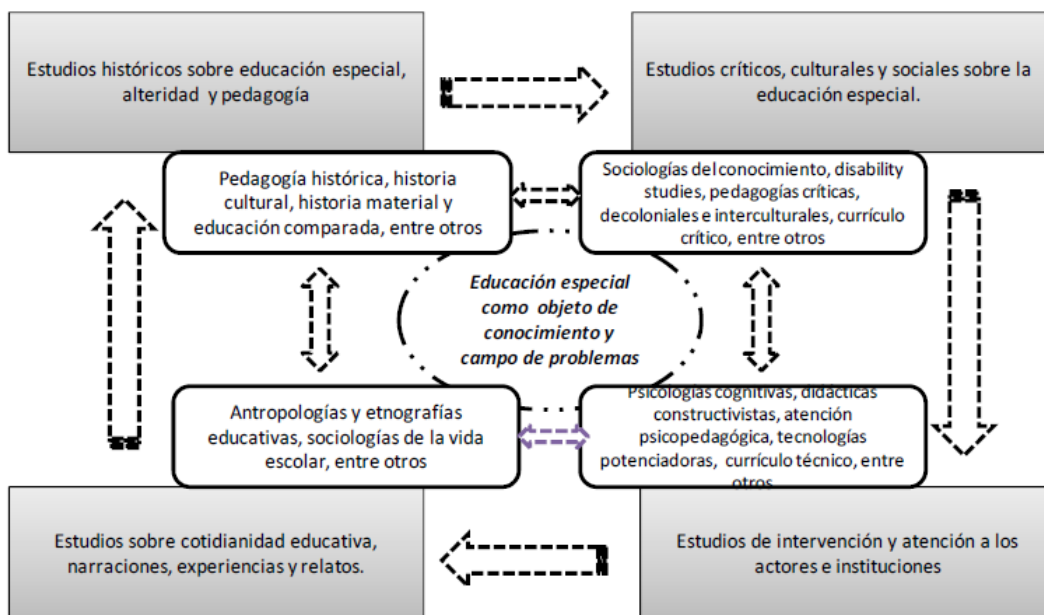


Figura 1. Síntesis de la cartografía de estudios en y sobre educación especial. Diseñado por Alexander Yarza de los Ríos, 2011.

Esta aproximación conceptual, pluralista y abierta, implica un análisis de cómo se llevan a cabo dichos procesos de formación y la conceptualización o definición de educación especial, formación y educador especial en los distintos contextos en los que realizaremos este estudio, planteando diálogos entre estas formas de existencia y de nombrar a la Educación Especial.

2.2 Modelos de formación

La investigadora Denise Vaillant y el investigador Carlos Marcelo (2015) proponen cuatro modelos de formación docente que han existido a lo largo de la historia, en función de distintas prácticas educativas que se han resistido a su transformación.

- **Modelo de *consonancia entre investigación y competencias***, el cual asume que el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza y la adquisición de competencias por parte de los docentes aseguran un adecuado y pertinente proceso de formación.
- **Modelo de *disonancia crítica*** mediante el cual aprender a enseñar solo se hace posible a través de la práctica, es decir que la actividad y el contacto directo con la práctica es la base de la formación profesional, ya que éstas le permiten al educador hacer una autoevaluación y crítica constante de su quehacer en función de un mejoramiento incesante de su profesión, es así que se asume que el proceso de formación del profesorado no solo depende de la adquisición de competencias, sino de un aprendizaje experiencial.
- **Modelo de *yuxtaposición*** primero práctica y luego teoría o viceversa, es decir el estudiante hace inicialmente un acercamiento al centro de práctica a partir del cual construye una reflexión del trabajo realizado, se hace énfasis sobre la idea que solo se aprende a enseñar observando cómo enseñan los otros y que finalmente es en la práctica donde se pone en evidencia las competencias adquiridas y se le da forma al aprendizaje experiencial o contrario a ello, la teoría se convierte en un asunto fundamental en el proceso de formación del maestro, subordinando la práctica.
- **Resonancia colaborativa**, desde este modelo el maestro es un ser que aprende durante toda su vida, donde la institución formadora y centros de práctica se convierten en lugares y ambientes que ofrecen múltiples formas de aprender a los agentes implicados desde una multiplicidad y variedad de experiencias, saberes, contextos y realidades. Es entonces mediante una relación colaborativa que todos adquieren aprendizajes, donde no se trata de aprender a enseñar y de enseñar a poblaciones específicas sino de aprender continuamente de contextos diversos; una cultura de colaboración entre ambos agentes educativos en el que se indaga, investiga y se construyen aprendizajes. En definitiva, en el que se edifica un ambiente de aprendizaje en función de la escuela, la educación y sus dinámicas o prácticas, conformándose una relación dialógica entre distintos saberes y discursos que se articulan y dan vía al fortalecimiento de una comunidad del saber.

En esta misma dirección se hace un recorrido sobre los modelos de formación que han imperado en la formación de maestros en educación especial, con el propósito de comprender las diferencias organizacionales educativas. Vaz y Cardoso (2015), hacen un estudio sobre ello desde tres modelos de formación en Brasil: *profesor especializado*, *profesor generalista* y *profesor de atención educativa especializada*. El primero se refiere al profesor que tiene formación específica en deficiencias, cuya actuación se da al interior de las aulas regulares o centros especializados, cabe resaltar que esta formación se enmarca aún dentro de un modelo médico-pedagógico, en la medida que su centro se da en la deficiencia, más que en la persona y su desarrollo integral; seguidamente se encuentra *el profesor generalista*, al interior del cual se consideran dos tipos, uno planteado por Bueno (1999), el cual determina que inicialmente la formación se da a partir de bases generales de la pedagogía, pero tiene conocimientos específicos de la educación especial, y el otro planteado por Cartolano (1998), quien considera que la formación inicial se da a través de cursos de pedagogía y los cursos de educación especial se toman como educación continua. Finalmente, se encuentra el *profesor de atención educativa especializada*, quien dentro de los lineamientos y normativas brasileñas sustituye al profesor de educación especial cumpliendo con sus mismas obligaciones dentro de las instituciones especializadas y regulares, su formación se basa en obtener educación continuada o cursos de formación que lo habiliten para actuar en escuelas regulares con enfoque inclusivo, a partir del uso de herramientas y recursos adaptados. Este último modelo de formación es el que está predominando en Brasil.

Vaz y Cardoso (2015) dejan abierto el debate para seguir cuestionando cuál sería el modelo de formación más pertinente, que responda realmente a las demandas de una educación inclusiva para todos, pues es esta política la que está direccionando la formación inicial de profesores de educación especial en Brasil, como lo plantean Bôer y Naujorks (2014), la formación inicial de maestros de educación especial está encaminada a partir de tres temas de alta importancia:

1. La inclusión, escuela inclusiva y la educación para todos, entendidas desde el ideal de escuela y educación para todos, han configurado la noción de maestro por y para la atención a la diversidad, en este sentido se da la idea de un profesor idóneo, capaz de identificar las

necesidades educativas especiales y la “deficiencia” y a partir de allí generar estrategias, programas y apoyos en función de la “*recuperación y ajuste del sujeto*”.

2. La idea de educación especial como campo clínico en contraste al campo de la educación, a pesar de los cambios de paradigmas y concepciones de la educación especial, aún es difícil separar el enfoque médico de la discapacidad, puesto que desde ciertas tendencias aún hay una focalización hacia la deficiencia, es por ello que es imprescindible repensar los modelos de formación docente y la reflexión de la educación especial como un campo disciplinar.

3. La política educativa de educación especial, la cual se direcciona hacia el nuevo modelo de formación expuesto por Vaz y Cardoso (2015), *Atención Educativa Especializada*, cuyo fin de formación es el conocimiento de las deficiencias, la multiplicidad de estas en las instituciones educativas de enseñanza regular y el accionar frente a las mismas.

Es por lo expuesto anteriormente que se hace vital repensar y resignificar la formación de profesores en educación especial desde la revisión, análisis y posible creación de modelos de formación de maestros de educación especial.

Por su parte, Grau (2001) plantea que existen una multiplicidad de modelos de formación que son adoptados por distintos países y que a su vez se han presentado cambios en éstos debido a la transición de un modelo integrador a uno inclusivo, produciendo así una transformación no solo en los planes de estudio y modelos de formación, sino en la misma Educación Especial. Sintetiza tres modelos: **Formación polivalente o especializada** referida a una formación específica en deficiencias, o a una formación que comparte un tronco común de asignaturas con el resto de profesores, retomando unos cursos específicos de la educación especial y haciendo énfasis en las diferentes deficiencias. El otro modelo es la **formación específica de educación especial** desde la formación inicial como modalidad propia o formación sobreañadida como opción de especialización en los últimos años de la carrera, o como estudios de posgrados. Por último, se encuentra la **formación diferenciada** en función de los niveles educativos, es decir que debido a la extensión de la enseñanza secundaria para alumnos con Necesidades Educativas Especiales y su presencia en los centros ordinarios de enseñanza, se crea la necesidad de ofertar una formación del educador especial acorde a los niveles educativos: infantil, primaria y secundaria.

Por su parte, Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes (2007), hacen alusión a un dilema al que están expuestos los modelos que orientan la formación de profesionales de la educación en estos tiempos donde la inclusión empieza a convertirse en un discurso hegemónico y preponderante en la educación, para ello asumen dos modelos de formación y plantean una propuesta integradora que supere las dificultades que los otros dos modelos presentan de forma independiente: **la formación categorial vs formación genérica**; la primera de ellas supone un enfoque centrado en los déficits y se desarrolla teniendo en cuenta las categorías de los alumnos, por ello sus titulaciones oscilan entre las diferentes discapacidades, y la segunda pretende una formación más general de los procesos educativos que permita intervenir en las N.E.E. desde los conocimientos pedagógicos y específicos. De acuerdo a lo anterior, exponen el modelo de formación específica, el cual plantea la necesidad de que todos los profesores de educación reciban formación específica de educación especial y que al final de esta formación tengan la posibilidad de especializarse según sus intereses (Educación especial como posgrado, no como formación inicial).

Yarza (2008) coincide con Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes en que los discursos de la inclusión y sus transformaciones exigen repensar la formación del profesorado y que tanto esta como la educación especial “deben convertirse en objetos de estudio y de análisis de una comunidad de saber” (Yarza, 2008, p. 74). En este sentido hace referencia a que la formación implica pensar tres aspectos vertebrales: la redefinición del papel de los profesionales de educación especial, el establecimiento de modelos de actuación profesional y la reflexión constante sobre la formación profesional (Gallego y Rodríguez, 2007, p. 106-108). Desde esta perspectiva se plantea el cuestionamiento sobre si existe la necesidad de formar especialistas en educación especial o si se debe propender por la eliminación de su existencia. Esta dicotomía entre profesor generalista y especialista debería resolverse en términos de una educación inclusiva de calidad a partir del análisis de los modelos de formación y su contribución a dicho fin. En definitiva debe asumirse una responsabilidad social y para ello los autores expresan que los programas de formación de maestros generalistas han de incluir contenidos o tópicos específicos en educación especial, pero también debe dársele continuidad a la formación

específica que permita la existencia de especialistas en el sistema educativo y a la par posibilite un abordaje articulado y multidisciplinar que permita una travesía entre los saberes y las prácticas.

Esta aproximación no dicotómica será retomada y expandida en nuestra investigación, en términos de un *modelo holístico complementario*, que se fundamenta en Grau (2005), cuando propone que dentro de los procesos de formación de maestros, se dé una retroalimentación entre la formación del maestro de educación especial y el maestro general, sin separar o fragmentar su saber, sino por el contrario realizar un trabajo mancomunado y direccionado a la educación de todos los sujetos, es por esto que de acuerdo a lo planteado por Baker y Zigmond (1995), la educación general debe ser más especializada y la educación especializada debe ser más general, promoviendo en ambos profesionales de la educación la capacidad de enfrentarse a diferentes contextos y atender a la diversidad, de esta manera debe existir una retroalimentación entre ambas formaciones sin que ello implique la desaparición de una de ellas. Insistimos en que la solución no es desaparecer los centros especializados y/o los profesionales en educación especial: una posible solución estructural consistiría en conducirnos al trabajo articulado entre profesionales y en la transformación en los pensamientos y concepciones que se tienen sobre la discapacidad a nivel general en la sociedad.

La revisión y análisis de los diversos modelos de formación ponen en relieve la necesidad de ser estudiados y contrastados con propuestas institucionales singulares, pues cada uno de ellos posee unas características y efectos particulares en la formación de los maestros en educación especial, y en cómo se relacionan con los distintos saberes, instituciones, sujetos y prácticas. Así mismo evidencian la relevancia de darle continuidad a las reflexiones en el campo de la educación especial a partir de una “Epistemología crítica, una pedagogía histórica y las narraciones como otra alternativa para leer y edificar otros mundos posibles” (Yarza, 2008, p. 74).

Tabla 1. Modelos de formación

MODELOS DE FORMACIÓN	
Modelos de Formación de Vaillant y Marcelo (2015)	
Modelo de consonancia entre investigación y competencias	Asume el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza y la adquisición de competencias por parte de los docentes aseguran un adecuado y pertinente proceso de formación.
Modelo de disonancia crítica	Aprender a enseñar solo es posible con el contacto con la práctica, basado en un aprendizaje experiencial y activo que no depende solo de competencias o destrezas. Asumir una actitud crítica y reflexiva a partir de las prácticas de enseñanza para no caer en excesivo realismo (solo lo observado es lo que vale) y un empobrecimiento profesional, reflexionar sobre las dinámicas.
Modelo de yuxtaposición	Primero práctica y luego teoría, se aprende a enseñar observando como enseñan otros, las prácticas de enseñanza son las más importantes en el proceso de formación, es en la práctica donde se demuestra la competencia.
Modelo de Resonancia colaborativa	Multiplicidad de experiencias, conocimientos y situaciones en diferentes contextos (formales no formales) que forman a un profesional a lo largo de la vida. Es mediante una relación colaborativa donde todos adquieren aprendizajes.

Modelos de Formación en Educación Especial

<p>Profesor especializado / profesor categorial</p>	<p>Vaz y Cardoso (2015) Formación específica en deficiencias, su actuación específica es en aulas regulares y Centros Especializados. Es un modelo médico pedagógico ya que se centra en la deficiencia.</p>	<p>Gallego, Ortega y Rodríguez (2007) Plantea que es un enfoque centrado en el déficit y se desarrolla teniendo en cuenta las categorías de los alumnos por ello sus titulaciones oscilan entre las diferentes discapacidades.</p>	
<p>Atención educativa especializada / Formación específica en educación especial II</p>	<p>Vaz y Cardoso (2015) Sustituye al profesor de EE, su formación se basa en obtener educación continuada o cursos que lo habiliten para actuar en escuelas regulares con enfoque inclusivo.</p>	<p>Grau (2001) Formación sobre añadida como opción de especialización en los últimos años de la carrera o como estudios de postgrados.</p>	
<p>Profesor generalista I / Profesor Genérico / Formación Polivalente especializada</p>	<p>Bueno (1999) La formación se da a partir de bases generales de la pedagogía, pero tiene conocimientos específicos de la educación especial</p>	<p>Gallego, Ortega y Rodríguez (2007) Formación general de los procesos educativos que permite intervenir las necesidades educativas especiales desde conocimientos pedagógicos y específicos.</p>	<p>Grau (2001) Referida a una formación específica en deficiencias que comparte un tronco común de asignaturas con el resto de profesores y retoma unos cursos específicos de la educación especial, haciendo énfasis en las diferentes deficiencias.</p>

Profesor generalista II	Cartolano (1998) Toda la formación inicial se da a partir de cursos de pedagogía y los de educación especial se toma como educación continua, se hace licenciatura en cualquier área y luego se hacen cursos de capacitación.
Formación específica en educación especial I	Grau (2001) Desde la formación inicial como modalidad propia (parecido al programa de educación especial de la UdeA).
Formación específica	Gallego, Ortega y Rodríguez (2007) Todos los profesionales de la educación reciben formación específica de la EE y al final puede especializarse según sus intereses.
Formación diferenciada	Grau (2001) Formación basada en los niveles educativos. Se crea la necesidad de ofertar una formación del educador especial acorde a los niveles educativos- Infantil- primaria y secundaria.
Modelo Holístico complementario	Baker y Ziegmond (1995) citados por Grau (2005) Los programas de formación de maestros generalistas han de incluir tópicos o contenidos de educación especial, pero también se le debe dar continuidad a la formación específica. La educación general debe ser más especializada y la especializada más general. Nota: el nombre fue asignado por nosotras.

Tabla 1: *Modelos de Formación*, Elaboración propia.2017. Síntesis de los modelos de formación inicial de educación y educación especial, plateados desde las perspectivas de diversos autores.

2.3 Identidad profesional: una perspectiva en construcción

El concepto de identidad profesional (en adelante I.P.) proviene de diferentes disciplinas y su definición depende en gran medida de ello. En este sentido existen diversos estudios sobre la identidad profesional, la identidad profesional docente en primaria, secundaria, media y superior, pero son escasos aquellos que trabajan la identidad profesional en la formación del educador especial. Desde esta perspectiva se tratará de abordar lo que significa la identidad profesional docente en general para finalmente llegar a la noción de identidad profesional docente especial. De Tezanos (2012) plantea la necesidad de mirar la I.P. docente a grandes rasgos y, desde esta perspectiva, coincide con Beijaard (2004) al expresar que el concepto de I.P. proviene de las ciencias sociales, la filosofía y la psicología, es por ello que existe una gran dispersión en su conceptualización. Sin embargo, la mayoría de investigaciones y disciplinas llegan a un punto de encuentro donde se afirma que éste concepto no hace alusión a un atributo fijo de una persona, sino que responde a un fenómeno relacional que acontece en medio de un campo intersubjetivo y de constante interacción donde el individuo se narra a sí mismo a partir de su reconocimiento como persona en un contexto y cultura determinada.

Por otra parte se identifican cuatro características esenciales que han de tenerse en cuenta en el momento de realizar una investigación sobre esta temática y que retomamos en nuestro caso: claridad en el concepto o conceptos a trabajar, otorgarle al contexto un papel fundamental, claridad sobre qué es lo profesional en la identidad profesional y considerar a los otros importantes en el proceso. Estos elementos fueron abordados metodológicamente en las técnicas de recolección de información de nuestro estudio.

Por su parte Larraín (2001), identifica tres elementos fundamentales que deben articularse a la construcción de la I.P.:

1. Los individuos se definen a sí mismos a partir de categorías sociales compartidas, es decir que todas las identidades están enlazadas a contextos y colectivos determinados que le otorgan una serie de cualidades y características que determinan el ser docente.

2. Un elemento material que hace referencia a la remuneración y condiciones socio- laborales del docente y que de una u otra forma configuran su identidad, dándole a su vez un sentido de pertenencia en una comunidad particular deseada.
3. Para narrarse e identificarse a sí mismo se necesita obligatoriamente de la existencia de un otro u otros externos que narran y nombran a ese sujeto, desde una perspectiva diferente.
4. Por último surge otro elemento propuesto por Aracely de Tezanos (2012) en el que se inscribe la potencialidad de actuar, que se relaciona directamente con la posibilidad del maestro de ser productor de saber pedagógico para articular su posicionamiento en el discurso político contribuyendo a la construcción de su identidad profesional.

Desde este análisis se deduce que la preocupación por la identidad profesional docente se despliega fundamentalmente cuando existe o se da un proceso de crisis, desvanecimiento, confusión o dilución del ejercicio docente, es decir cuando algo que en un momento dado se encontraba en un estado sólido, estable y equilibrado es desplazado por una sensación o experiencia de duda e incertidumbre, todo ello por una confluencia de intermediaciones sociales, culturales, políticas y económicas que implican procesos de profesionalización, desprofesionalización y reprofesionalización docente.

Bolívar (2005) plantea la crisis de la identidad docente a partir de los cambios que generan las reformas educativas en la concepción, roles y prácticas de los maestros en ejercicio, sus reacciones ante los nuevos cambios y las posibles vías para la reafirmación de la identidad profesional. Ser docente implica cuestiones no solo académicas, sino también emocionales, sociales, culturales, éticas y morales que intervienen en la configuración de la identidad, y no es un secreto que los contextos actuales exigen que el docente esté en constante evolución para que responda a las nuevas demandas; ello implica entonces enseñar en situaciones paradójicas, en las que otros agentes sociales le delegan funciones al maestro, ya no es meramente quien enseña un saber o disciplina a sus estudiantes, si no que se convierte en un educador, transmisor de comportamientos, normas y valores, que trascienden en el sujeto y lo capacitan para ser un ciudadano competente. A partir de ello, se generan reflexiones en el maestro en torno a su

quehacer en el ejercicio docente, puesto que sus roles se modifican y alteran en función de los nuevos objetivos institucionales y las reformas educativas y sociales contemporáneas.

Es necesario entonces pensar en la formación inicial del docente, ya que la universidad no lo prepara completamente para enfrentarse al contexto educativo, lo que genera una confrontación entre las expectativas y las realidades educativas, y por ende una crisis identitaria, en tanto el docente no fue capacitado para afrontar las nuevas situaciones que lo rodean. Ante estas crisis, Bolívar (2005, p. 13) plantea: “Si, para configurar la identidad profesional demandada, se precisan nuevos profesionales, entonces hay que transformar –en primer lugar– la formación inicial”. Por su parte Nóvoa (1998), propone la configuración de una nueva profesionalidad docente, teniendo en cuenta la formación inicial, ya que en este proceso, se pone énfasis principalmente en contenidos científicos y ello provoca un choque cuando el docente se enfrenta a las dinámicas escolares.

La identidad profesional es un proceso dinámico, resultado de múltiples factores en el que intervienen diversos actores, de la relación del maestro consigo mismo, sus experiencias, como se ve en relación con sus prácticas, saberes y sentires, y como lo ven los otros, el reconocimiento, imagen y estatus que le otorga la sociedad a su profesión, todos estos son elementos que de una u otra manera intervienen en la construcción identitaria del maestro.

En los planteamientos de las investigadoras italianas Grieco y Striano (2014), la identidad profesional del profesor de necesidades especiales (como se nombra en Italia) se encuentra en una fase de confusión, puesto que desde las directrices de inclusión se piensa al educador especial como un segregador y excluyente, más aún en la perspectiva de educación inclusiva por la que transita el Estado italiano. Esta situación por la que atraviesa el profesor de necesidades especiales en secundaria crea la paradoja de su identidad profesional, ya que desde su propia reflexión y presupuestos debe ser el que fomenta y apoya los procesos de inclusión y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, pero es por esta condición que es segregado de las actividades curriculares en general, experimentando formas de exclusión fuera y dentro del

sistema escolar. La mirada del educador especial desde esta perspectiva es netamente del “profesor para la discapacidad” provocando en ellos un desconcierto hacia el quehacer del docente especial y reconociendo su papel como secundario en el accionar educativo y su función dentro de la comunidad profesional.

Grieco y Striano (2014) plantean la idea de mirar la identidad profesional del educador especial, desde una interacción entre varios factores: una construcción desde sí mismo, el contexto educativo y las competencias o conocimientos adquiridos, es por ello que las autoras señalan siete categorías esenciales para la construcción de la I.P., donde principalmente se retoman las siguientes para nuestra investigación:

- **Identidad Profesional:** comprendida como la edificación interna y externa desde lo que soy y soy capaz de hacer con lo que otros piensan de mí. La mirada que tiene el profesor de sí como mediador entre el sujeto y el aprendizaje, entendiendo la educación especial como un campo disciplinar.

- **Rol del Educador Especial:** Está dirigida a la función que debe cumplir el profesor dentro de la institución, según lo disponen las normas y reglamentos del sistema educativo, sin que se desvalorice ni desdibuje el papel del educador especial dentro de las actividades curriculares.

- **Motivación:** Pensada desde dos asuntos, la vocación y las condiciones laborales, la primera como una cuestión subjetiva de satisfacción y pasión, y la segunda referida a asuntos financieros y laborales de la profesión.

- **Sentimientos y emociones:** Esta categoría se hace relevante en el sentido que el análisis de la I.P. es un asunto que también toca el ser y el sentir del maestro, y más en el campo de la educación especial, donde se desencadenan sentimientos acordes a la prácticas y a los sujetos, así como sentimientos de frustración al verse desdibujado en su rol, en el ámbito educativo y otros contextos que hacen parte de su actuación profesional.

- **Relación con los colegas:** Esta categoría desata sentimientos de frustración y confusión, ya que son estos mismos los que de una u otra forma desdibujan la labor del profesor de

necesidades especiales al considerarlo como un simple cuidador, mientras la educación especial es desprovista de su carácter disciplinar.

Para finalizar, las autoras concluyen que la I.P. está siempre en constante construcción a través de las diversas interacciones con el entorno escolar, las prácticas educativas, actividades institucionales, formas de participación y las múltiples trayectorias, dentro de las acciones referidas a las relaciones intra e interpersonales y el campo disciplinar.

Figura 2. Identidad Profesional Docente



Figura 2. Diagrama identidad profesional docente. Elaboración propia 2017. Perspectivas de algunos autores de diferentes latitudes frente a la identidad profesional.

2.4 Identidad Profesional Docente Especial

La Identidad Profesional Docente Especial (IPDE), acuñada por Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez (2013, 2014, 2015), es utilizada como noción metodológica para problematizar la relación entre las reformas educativas en el marco de la educación inclusiva y la construcción y deconstrucción de la identidad profesional docente especial en función de unas cualidades externas de la profesión e internas del propio docente (individual y colectivamente), los condicionamientos de la profesión respecto al estatuto docente, la tercerización y los procesos de privatización de los centros educativos especializados que van configurando dicha identidad.

En un recorrido histórico desde los inicios de la educación especial hasta finales del siglo XIX, emerge una identidad profesional docente especial sólida y estable en función de unas condiciones y características externas e internas; sin embargo la creciente aceleración en las reformas educativas fue provocando un estado líquido e inestable de la identidad, atravesada por una crisis que provoca la aparición de procesos de reprofesionalización y desprofesionalización que le van otorgando sentido y significado a la erosión y/o edificación de la identidad desde los modelos de formación de los programas de educación especial y la correlación existente entre el sistema escolar-educativo y esas propuestas de formación. Así como funciona una diversidad de formas de existencia de la educación especial, existen múltiples formas de construirse como educador especial. Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez (2014) expresan que en la década del 70 y los 90 la E.E existía en tres formas: instituciones de E.E, aulas especializadas departamentales y escuelas especiales municipales, como un subsistema del sistema educativo general, que desde la perspectiva de las educadoras especiales de ese entonces, era entendido en una conexión sistémica, es decir no como un sistema aislado y segregador, como ahora es entendido por muchos, sino como un sistema que hacía parte del general encargado de los procesos educativos y pedagógicos de personas con discapacidad y excepcionalidad.

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

Desde esta perspectiva, la IPDE ha pasado de un estado de solidez y estabilidad, a un estado actual de cuestionamientos a su existencia, fluidez, flexibilidad, en relación a su pertinencia e importancia en ámbitos sociales, culturales, políticos y educativos. La confluencia de diferentes condiciones internas y externas en torno a la E.E., ha puesto también en estado de alerta a los profesionales del campo, pues reconocen que su profesión atraviesa por una crisis que afecta y configura constantemente su identidad profesional, de allí surge la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua de E.E. a la par de consolidar dicha formación en función de un sujeto productor de saber pedagógico y didáctico, un sujeto político y de deseo que luche por su reconocimiento y de cuenta de que su formación y saber específico han contribuido a la transformación de distintas realidades de exclusión socio-educativas.

CAPÍTULO 3. SENDERO METODOLÓGICO

En la construcción, escritura y puesta en marcha de un proyecto es indispensable trazar una ruta que guíe y acompañe paso a paso la realización del mismo. En este sentido estructurar y definir el tipo, paradigma, método y técnicas de investigación es imprescindible para tener una base sólida que oriente todo el proceso de forma sistémica, consensuada y relacional. En este capítulo se abordó además de lo mencionado, cómo fue el proceso de selección de los contextos y los participantes que lo integraron y cómo se construyó el análisis e interpretación de los datos

obtenidos. El presente proyecto se enmarcó en la investigación cualitativa, orientado por el paradigma constructivista, y con diseño de método etnográfico en educación, en los programas de formación inicial de educación especial en América Latina, específicamente en la Universidad de Colima (México) y Universidad Antioquia (Colombia).

3.1. Investigación cualitativa

La investigación cualitativa (IC) comprende, analiza e interpreta los fenómenos en función de la interacción constante entre el sujeto-objeto, para producir sentido y significado basado en relaciones complejas no unidimensionales ni dualistas, ya que no plantea una sola variable que predetermina una cosa en el mundo, ni una única verdad, sino que ofrece múltiples aproximaciones y el abordaje de diversas realidades y re-significación de las mismas, puesto que el mundo no está dado por algo universal e invariable, éste siempre está en proceso de construcción, es por ello que la investigación cualitativa tiene como finalidad comprender y reedificar las construcciones que los sujetos realizan, generando la producción de conocimiento y el acercamiento a las diferentes realidades sociales, a través del análisis e interpretación de las mismas, asumiendo el rol de participante, facilitador e ir más allá de ser meramente un experto y brindándole a los sujetos participantes parte esencial en el proceso investigativo. Así la IC en este estudio buscó la comprensión de la situación actual de la formación inicial de maestros de educación especial, las conceptualizaciones que se han construido alrededor de este campo y los procesos de construcción de identidad profesional docente especial (IPDE), basándose en la descripción y el análisis de situaciones, espacios, contextos, individuos, textos, etc., desde la comprensión y reconstrucción de la realidad educativa.

3.2 Paradigma constructivista

Desde la perspectiva del paradigma constructivista de Guba y Lincoln (2012), la investigación cualitativa se enmarca bajo presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. En lo ontológico busca la naturaleza de la realidad y lo que se puede conocer de ella, indicando la multiplicidad de construcciones que se pueden hacer sobre esta desde el ser humano, por lo cual

se habla de una ontología relativista, fundamentada en las experiencias y en lo social; por tanto, las realidades se construyen a partir del lenguaje, es decir desde unas “comunidades discursivas”. En lo epistemológico opta por la subjetividad, como una forma de conocer las diferentes perspectivas y construcciones de los sujetos, posibilitando la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, lo que conlleva a la inmersión de ambos actores en la investigación y a la construcción de los resultados. Finalmente en lo metodológico, busca la variabilidad de construcciones y diálogos entre ellas, a partir de aspectos hermenéuticos y dialécticos, la interpretación y la confrontación, cuya finalidad es la comparación, relación y contraste para facilitar la construcción de realidades.

Desde los presupuestos anteriormente mencionados se estableció una relación dialógica entre los contextos, participantes e investigadores que formaron parte de este estudio. Así a partir de lo ontológico, epistemológico y metodológico fue posible reconocer una pluralidad de realidades, experiencias, concepciones y actitudes que le otorgan diferentes sentidos y significados a la EE, desde sus múltiples formas de existencia y que a su vez se ven reflejados en las prácticas, en los programas de formación inicial y en los procesos de construcción identitaria del profesional en este campo. Con ello se pudo establecer un contraste entre ambos contextos desde lo conceptual, práctico y metodológico, a partir del proceso de interpretación y análisis de los datos obtenidos y la observación realizada.

3.3 Método etnográfico de la educación

Desde los planteamientos de Miguel Martínez Miguélez (2005) y Aracely De Tezanos (1998), el método de estudio etnográfico, es una rama de la antropología que permite el estudio de las culturas, prácticas y formas de vida de una comunidad en particular, se sustenta en la creencia de que las tradiciones, hábitos, lenguajes y la vida social, generan regularidades en las conductas individuales y colectivas de una comunidad, en este sentido, las vivencias son las realidades de las comunidades y se convierten en ejes de estudio que permiten la investigación y el análisis de las culturas desde otras perspectivas que las ciencias exactas no conciben. El método etnográfico

es naturalista, le permite al investigador acercarse directamente con el contexto de estudio, sus sujetos y culturas, analizando y contrastando con profundidad desde diversas perspectivas, hasta encontrar un resultado que cumpla con sus expectativas académicas.

El método etnográfico es uno de los más antiguos dentro de la investigación cualitativa, su objetivo principal es construir una “imagen pluralista” del contexto que se estudia a partir de la observación como una de las técnicas esenciales del método, dentro de la investigación contribuye a la comprensión de las características y similitudes que de acuerdo a las vivencias, acciones, tradiciones y roles se internalizan en las culturas y de una u otra forma los conlleva a ver, ser y pensar de ciertas maneras.

Lo anteriormente descrito nos permitió la aplicación de diferentes técnicas para recolectar la información y hacer el análisis desde la caracterización e identificación de semejanzas y/o diferencias entre los contextos, prácticas y concepciones sobre la EE. Ello permitió el análisis e interpretación de los modelos de formación y las conexiones que se establecen con el sistema educativo nacional de la universidad de Colima y la universidad de Antioquia, profundizando en los factores que interfieren o potencian la construcción de la IPDE.

3.4 Selección de contextos y participantes

Por la naturaleza de este estudio, se adelantó un rastreo e identificación de los países que conforman América Latina, con un total de 48, dentro de ellos se registraron países de habla hispana, portugués, francés e inglés. Establecimos como primer criterio de selección, el aspecto lingüístico de aquellos países cuyo idioma oficial fuera el castellano y el portugués, teniendo como total **19** países de Centroamérica y el Caribe, y Suramérica. Seguidamente se realizó una indagación de las universidades que ofrecen formación inicial en educación especial y psicopedagogía², teniendo como resultado un total de **103** instituciones de educación superior,

² Dentro de los programas analizados se encontraba Psicopedagogía en relación con la educación especial, ya que comparten campos de actuación semejantes, no solo desde contextos educativos, sino también desde ámbitos comunitarios, capacitación para adultos, contextos hospitalarios, etc.

entre públicas, privadas, terciaria, politécnica, tecnológica, universitaria, entre otras. En esta búsqueda se identificaron un total de **140** programas, ya sea en modalidad de licenciatura, tecnicatura, bachillerato y/o profesorado. Se analizaron los documentos institucionales disponibles en las páginas web de los programas y universidades (donde estaba disponible), utilizando una matriz analítica con las siguientes categorías: título profesional, objetivos, misión, visión, perfil de ingreso, perfil de egreso, plan de estudios, campo de actuación, estructura de prácticas e investigación, enfoque teórico o modelos de formación. Ésta matriz permitió realizar un análisis inicial más profundo de estos programas, contrastando sus propuestas, características, atributos, énfasis, entre otros elementos que nos ayudaron a tomar una decisión sobre el muestreo del contexto e institución.

Figura 3. Muestreo Matriz de Análisis.

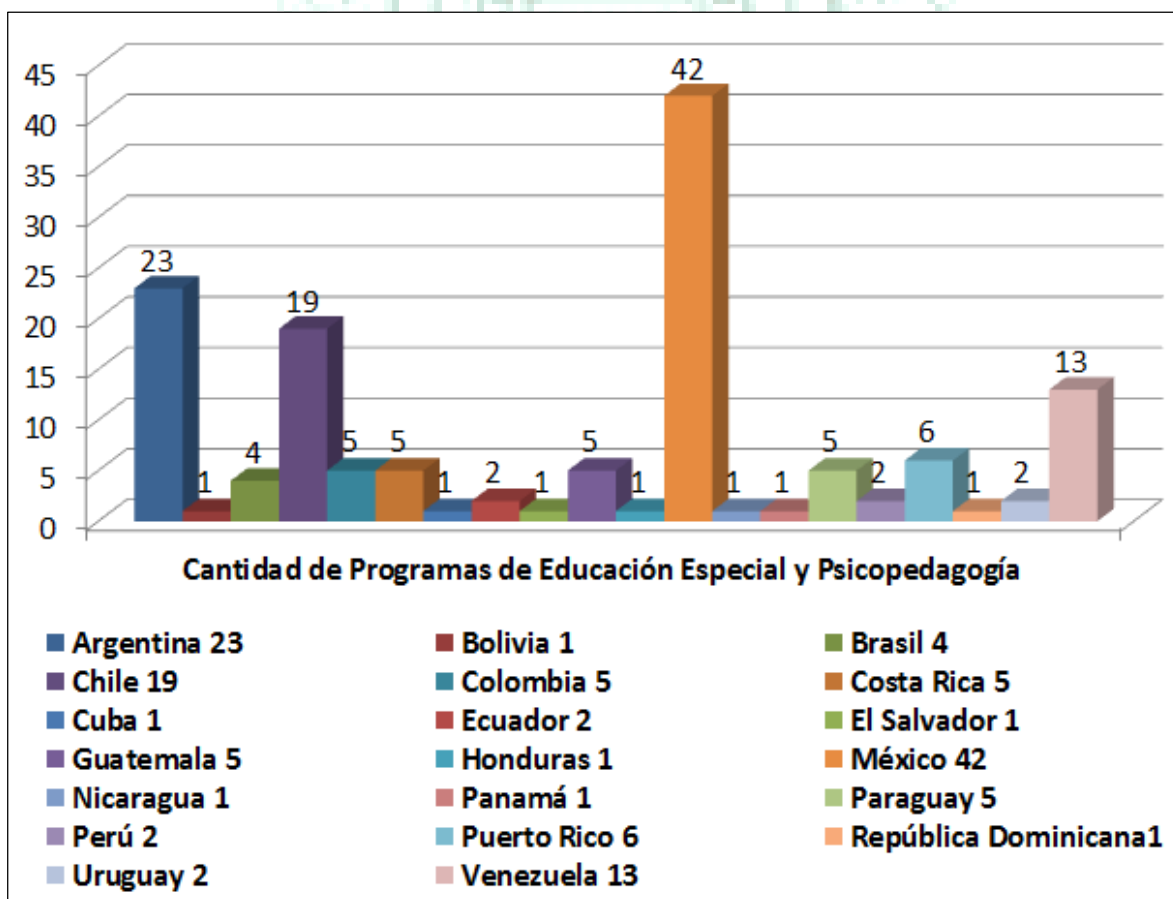


Figura 3. Muestreo de países de América Latina que ofrece programas de educación especial como formación inicial.³

Elaboración propia. 2016. Países de América Latina de habla hispana y portuguesa.

Por tanto, se estableció que las instituciones de educación superior en las que se llevaría a cabo el proyecto serían: la Universidad de Colima (México) y la Universidad Antioquia (Colombia) en su sede principal en Medellín. En este muestreo se tomaron los siguientes criterios de selección: un país por subregión (Centroamérica y el Caribe, y Suramérica), en el que existiera la mayor cantidad de programas de formación inicial en Educación Especial, en México se tiene un total de 42 programas y Colombia por ser el país en el que se está realizando el estudio; que ambos programas tuvieran la misma denominación “educación especial”; que la universidad del otro país tuviera convenio interinstitucional con nuestra universidad; que hubiese presencia de formación investigativa, ya que le otorga a la educación especial un enfoque disciplinar investigativo. De igual forma surgió el interés de identificar y conocer la diversidad de saberes disciplinares y ciencias que hacen parte del plan de estudio de ambas universidades, así como desde la formación inicial existe una gran relevancia en la identidad profesional y la construcción de esta desde los inicios del pregrado.

El contacto con la Universidad de Colima se llevó a cabo a través de correo electrónico con la Dirección de relaciones internacionales, y posteriormente estableciendo relaciones con una maestra de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación, quien se encargó de todas las gestiones internas en el estado de Colima y la respectiva Universidad.

Los participantes de la investigación fueron seleccionados en función del cumplimiento de los objetivos de la misma, por ello fueron convocados maestros de educación especial, estudiantes de educación especial del 3 y 7 semestre Universidad de Colima, y dos estudiantes por ciclo de formación en la Universidad de Antioquia (al ser los directamente implicados en el programa de

³ Para ampliar la información del muestreo de las características de los programas de formación de nuestra América ver el enlace <https://goo.gl/yxRB8A>

formación), maestros y estudiantes de otras licenciaturas⁴; ello para reconocer las concepciones, pensamientos, conceptualizaciones y actitudes que han construido sobre la EE y sus profesionales. En concordancia con ello, la información que utilizamos para ésta investigación nos permitió realizar un contraste de las perspectivas de estos agentes y contextos. Hubo un total de 66 participantes entrevistados y 3 grupos focales.

3.4.1 Contextualización: Transitando por nuestras universidades

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

La Universidad de Antioquia⁵ es una de las principales instituciones públicas de educación superior en Colombia ubicada en el departamento de Antioquia, fue creada en el año 1803 y desde entonces ha sido pionera en la consolidación de la medicina y en el desarrollo de las leyes de la nación, promotora de la investigación científica y escenario de diferentes manifestaciones culturales y formadora de grandes maestros; tiene alrededor de 40.000 estudiantes en los diferentes programas de pregrado y posgrado ofertados en 26 unidades académicas, divididas en 14 facultades, 4 escuelas, 4 institutos y 3 corporaciones, las cuales cuentan con sede en 6 municipios del departamento de Antioquia, la sede principal ciudadela, se sitúa en la ciudad de Medellín. Es una de las universidades más influyentes y se destaca por su carácter transformador a nivel social, cultural, educativo, político y económico, razón por la cual su eje misional está dirigido a la investigación, docencia y extensión, con el fin de generar impacto en la comunidad.

La Facultad de Educación⁶ fue fundada en 1953, centra sus estudios en la producción de saber pedagógico y didáctico que contribuyen al desarrollo educativo del país, desde los procesos de

⁴ Matemáticas y Educación Física para el caso de la Universidad de Colima y para la Universidad de Antioquia licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, matemáticas y física, pedagogía infantil, ciencias sociales, pedagogía y licenciatura en pedagogía de la madre tierra

⁵ Conoce un poco de la Universidad de Antioquia a través del enlace: <https://goo.gl/iVw42F>

⁶ Visita la página de nuestra facultad, dando click en el siguiente enlace: <https://goo.gl/oAdphX>

enseñanza y aprendizaje de los educandos en diferentes contextos. Su eje misional se articula al de la universidad, contemplando la investigación como principio para la docencia y la extensión en función de las problemáticas y necesidades de la sociedad actual. Es la facultad formadora de maestros en diferentes áreas y disciplinas que se traducen en los siguientes programas de formación: pregrado en pedagogía, licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas, licenciatura en matemáticas y física, licenciatura en pedagogía infantil, licenciatura en pedagogía de la madre tierra, licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales y licenciatura en Educación Especial.

Éste último programa tiene una trayectoria de 34 años (1983-2017), donde empezó a constituirse como un conocimiento profesional dedicado a la atención de niños con dificultades en el aprendizaje, cuyo objetivo era minimizar dicho déficit y normalizar a la población (en su comienzo). Alrededor de las reformas educativas, se amplía la oferta para la atención a otras poblaciones con dificultades cognitivas, sensoriales y motoras con un enfoque terapéutico-rehabilitador desde lo pedagógico y educativo. En la década de los 90 con la integración educativa y más adelante con los procesos de educación inclusiva, se empieza a transformar la propuesta de formación de maestros en este campo considerando la posibilidad de trabajar la EE desde la educación continua, las especializaciones, maestrías y demás licenciaturas, hecho que ha generado una lucha y resistencia constante por parte de los profesionales en este campo para darle continuidad al mismo.

Actualmente el programa ha ampliado sus horizontes conceptuales, pedagógicos, didácticos, prácticos, investigativos y contextuales acorde a las demandas y necesidades sociales, incluyendo además de la población con discapacidad, talentos y capacidades excepcionales en función de la inclusión social, comunitaria, educativa y laboral. Desde esta perspectiva se han expandido los contextos y las poblaciones desde las múltiples formas de existencia de la EE

incidiendo no sólo en aspectos educativos, sino en el área de la salud, comunidad, gestión y política pública dirigida a la población con discapacidad y excepcionalidad.

Entre los rasgos generales del programa se destacan tres aspectos fundamentales que caracterizan la formación: 1. Presencia de la pedagogía y la educación en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población y el saber específico sobre la misma; 2. Interdisciplinariedad que transversaliza la formación desde las prácticas y saberes que se incorporan en el diseño, elaboración y evaluación de propuestas de atención educativa y pedagógica; 3. Reconocimiento de educabilidad que tiene toda la población con discapacidad y excepcionalidad, en articulación con otros grupos diversos.

UNIVERSIDAD DE COLIMA⁷

Es una institución pública de educación superior que fue creada en 1940 ubicada en el estado de Colima en México, tiene aproximadamente 30.000 estudiantes adscritos a los diferentes programas ofertados en media superior, pregrado y posgrado en las sedes ubicadas en 5 regiones del estado, promueve el desarrollo social, político y económico del país y se posiciona como una institución generadora de cambios sociales y constructora de aprendizajes útiles y significativos para los futuros profesionales; su eje misional está centrado en la formación de profesionales que difundan la creatividad y el conocimiento científico, el desarrollo tecnológico, el arte y la cultura. La universidad cuenta con 8 facultades en las cuales se integran diferentes ofertas para la educación superior que contienen 112 programas educativos.

La Facultad de Ciencias de la Educación⁸ fue creada en 1974, a partir de la necesidad de formar personal idóneo para la docencia en educación básica y media superior. Desde sus inicios los planes de estudios se basaron en la tradición de la Escuela Normal Superior de México, tiempo después éstos fueron reestructurados y transformados para ofertarse de forma semiescolarizada; sin embargo esta modalidad fue insuficiente para cubrir las necesidades y expectativas sociales

⁷ Para conocer más de la Universidad de Colima visita el siguiente enlace: <https://goo.gl/vntbER>

⁸ Visita la página de la Facultad de Ciencias de la Educación: <https://goo.gl/e8aWWF>

en términos de adquisición de conocimientos y calidad. En el año 2000 hubo una transformación curricular promovida por la Secretaría de Educación Pública donde se cerraba la posibilidad de seguir ofertando programas semiescolarizados, por ello en la Facultad se abrieron programas en la modalidad escolarizada; desde entonces y hasta la actualidad el propósito de la Facultad va en concordancia con el de la universidad, en tanto procura la formación integral de los estudiantes en la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura que contribuyan a la transformación de la sociedad por medio de programas de excelencia y calidad. Existen tres programas de formación: licenciatura en educación media especializado en matemáticas, licenciatura en educación física y deporte, y licenciatura en educación especial.

Éste último programa tiene una trayectoria de 31 años, desde 1986 hasta 1995 se ofertaba la licenciatura en Educación especial con énfasis o especialidades en déficits auditivos, problemas de aprendizaje y deficiencia mental. A partir del año 1999 se consolida el programa como licenciatura en educación especial sin énfasis. Desde las reformas educativas que se han venido generando en relación a los procesos de integración e inclusión, los servicios de EE se han reorientado a la par que los programas de formación de maestros en este campo en función de las necesidades y demandas del contexto y la población, en este sentido el programa se empieza a ofertar en modalidad escolarizada por un periodo de ocho semestres, cuyo objetivo es la formación de maestros en conocimientos didácticos y psicopedagógicos que posibilite la atención, integración e intervención pedagógica de población con necesidades educativas especiales en contextos de educación regular públicos y privados.

3.5 Técnicas de Recolección de Información

Las técnicas de recolección de información establecidas, son propias del método etnográfico en educación, se relacionan y complementan entre sí para garantizar un acercamiento a las culturas académicas e institucionales de los contextos y participantes en los que se realizó el estudio.

3.5.1 Análisis documental

Desde los planteamientos de Létourneau (2007), esta es una técnica usada con frecuencia por los investigadores para las fuentes primarias, implicando un proceso en el cual el investigador toma una postura crítica ante el documento que analiza, estableciendo interrogantes que le permitan encaminarse al logro del objetivo trazado en la investigación. Este proceso consta de tres procedimientos iniciales que implican: *la crítica de autenticidad del texto* que engloba una verificación detallada de diversas preguntas para validar su veracidad; *una lectura atenta del documento* en la cual deben hacerse preguntas alrededor de lo que se lee y tomar notas importantes sobre asuntos destacados en dicha lectura, y, por último, la *documentación* que engloba una serie de bibliografía que permite armonizar la comprensión del texto⁹.

El análisis documental se realizó sobre normativa nacional referida a educación especial en los países de estudio, así como documentación institucional de cada uno de los programas de formación. De esta manera, se pudieron apreciar las conexiones entre el sistema educativo y las propuestas de formación, así como los modelos y factores que inciden en la construcción de la IPDE.

3.5.2 Entrevistas

Létourneau (2007) plantea que la entrevista es una técnica que utilizan los investigadores para acercarse a un contexto inmediato por medio de la indagación a ciertos aspectos de la vida de un sujeto o contexto en particular, sin embargo no es una tarea fácil, ya que esta práctica requiere de una preparación por parte del investigador, en cuanto a los elementos que se deben tener en cuenta en la aplicación de la técnica, a consideraciones éticas y al dominio de los principios de conservación de la información obtenida.

La entrevista es un proceso que exige inversión de tiempo y energía por parte de quien entrevista e investiga, es utilizada cuando se requiere información sobre la cultura oral, la artes

⁹ Para ampliar esta información ver Anexo 1.

manuales, las formas de vida, la lengua hablada y las percepciones o actitudes de una comunidad en particular sobre un hecho social, además, la entrevista requiere de una preparación personal por parte del investigador, ya que este debe recuperar la información con objetividad.

En este estudio utilizamos la *entrevista semidirigida* con profesores, directivos, estudiantes de los programas de formación, maestros y estudiantes de otros programas de las Facultades de educación y ciencias de la educación, en ambas universidades. Este tipo de entrevista fue una conversación con un cuestionario abierto en relación a temas específicos referidos al perfil profesional y al reconocimiento e imagen social de la IPDE.¹⁰

3.5.3 Grupos Focales

De acuerdo a Morgan (1998), la metodología de grupos focales ha tenido una variedad de usos de acuerdo a ciertas épocas y momentos históricos, a partir de la década de los 80' esta herramienta es acogida por diversos profesionales con fines investigativos referentes a la salud, educación, conducta social, etc. Considerándola como una importante técnica de investigación intersubjetiva, ya que poseen elementos de la observación participante y la entrevista, lo que posibilita que esta técnica sea considerada por los entrevistados como una experiencia gratificante y estimulante, “un modo de oír la voz del otro”.

El grupo focal es un conjunto de personas, un grupo de trabajo, cuyo propósito es lograr el surgimiento de actitudes, creencias, experiencias, conocimientos y reacciones en los participantes, posibilitando la obtención de una multiplicidad de miradas, estructuras, modalidades y procesos dentro de un contexto específico; la investigación gira en torno a una pregunta o tema base. En nuestro caso se llevaron a cabo tres grupos focales, uno con maestros de educación especial y otro con estudiantes de educación especial en Colima y uno con estudiantes de otros programas en la universidad de Antioquia.

¹⁰ Para ampliar esta información ver Anexo 5.

El grupo focal o de discusión, está constituido por una estructura metodológica artificial (Martínez, 2004), no es un grupo de conversación, ni un foro público, es un grupo de diálogo y construcción, mutable y cambiante, esto de acuerdo a las dinámicas en las que se lleve a cabo la investigación, es considerado flexible ante los interrogantes y las respuestas, puesto que están dadas, bajo un proceso subjetivo, de escucha y de significado, lo que debe generar discusión dinámica y constructiva, sin perder el hilo y objetivo de la investigación.

A partir de lo planteado por Morgan (1998), los grupos focales se planificaron basados en tres elementos: Exploración y descubrimiento, contexto y profundidad, e interpretación. Así pues, fue una técnica de recolección de información que favoreció el conocimiento e identificación de pensamientos y patrones, generando discusiones dinámicas, lo que finalmente propició la reflexión y construcción de aprendizajes significativos para nuestra investigación.¹¹

3.6 Análisis e interpretación

El análisis de los datos cualitativos supone examinar sistemáticamente el conjunto de elementos informativos que constituyen el proceso de manipulación, transformación e interpretación de los datos, para descubrir relaciones y extraer significados relevantes en relación con el problema de investigación y alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada. “El análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total; y los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 12).

Este análisis fue sometido a un proceso de categorización y codificación que nos permitió encontrar sentido en relación con nuestro objeto de estudio, los referentes conceptuales y la tematización. Existen tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva, la codificación abierta, en la que se leyó el texto de manera reflexiva para identificar categorías pertinentes;

¹¹ Para ampliar esta información ver Anexo 6.

codificación axial, en la que las categorías fueron precisadas de modo tal que se relacionaran e interconectarán con el estudio; y la codificación selectiva que permitió integrar y refinar las categorías (Gibbs, 2012, p. 76). Esta definición indica que las categorías deben ajustarse a los datos de manera que los códigos puedan encajar de forma relativa y flexible en las categorías. Así mismo, “la categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida”. (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 141). Para nuestro estudio hicimos uso de la codificación axial y selectiva, las cuales nos permitieron crear junto con la herramienta de análisis e interpretación Atlas.TI7 un conjunto de códigos y subcódigos en relación a las categorías definidas con anterioridad, que posibilitaron la agrupación de la información para convertirse posteriormente en datos importantes para el análisis de la misma.

Para dar inicio con este proceso fue necesario establecer una ruta o plan que orientara la organización de la información y los datos, la definición de categorías y códigos, la codificación, la triangulación de la información, el análisis e interpretación de los datos y, con ello, generar las discusiones alrededor de los hallazgos y las consecuentes reflexiones, conclusiones y proyecciones. En ese sentido la ruta establecida fue la siguiente:

- Organización textual por actores o participantes: Aquí realizamos las transcripciones correspondientes a las entrevistas y grupos focales en ambas universidades, se hizo la revisión de las mismas y se organizaron a partir de un nombramiento por actores y contexto. De esta manera los documentos quedaron nombrados así: Ent.Est.EE.C1 (entrevista estudiantes educación especial Colombia 1), Ent.Pro.EE.M1 (entrevista profesor educación especial México 1) y así con los demás actores. Con el software Atlas. TI7, se exportó un documento extenso con todo el reporte de las citas y párrafos; de allí se extrae la paginación de los fragmentos textuales citados en este informe.
- Elección de la forma en que se iba a realizar la codificación y análisis de los datos: Para ello se propuso aplicar diferentes estrategias, entre ellas Excel, Word, sabana de

categorías y, por último, el uso del programa Atlas. TI 7. Consecuentemente nos dimos a la tarea de indagar en qué consistían cada una de esas estrategias y posterior a ello definir cuál utilizaríamos que nos permitiera llevar a cabo el proceso de forma más eficaz en términos de tiempo y aplicabilidad. Después de indagar la herramienta del Atlas. TI 7 (VER ANEXO 2) a partir de unas asesorías con algunos expertos¹² pudimos acceder de forma rápida al manejo de esta herramienta y decidimos hacer todo el proceso allí.

- Codificación/categorización: Establecimos una serie de códigos en función de las categorías y subcategorías que extraímos del marco conceptual, guiados por las preguntas orientadoras y los objetivos de la investigación. Los códigos se nombraron a partir de las siguientes categorías en FEEE (Formas de existencia de la educación especial), MF (Modelos de formación), IPDE (Identidad profesional docente especial) y CPF (características del programa de formación), al interior de cada uno de ellos se despliegan unas subcategorías que nos permitieron enlazar los datos con los conceptos y empezar con el proceso de codificación.
- Construir memorandos en la herramienta de Atlas. TI 7: A medida que se hizo lectura de los datos y se conectaban con los códigos, se iban creando memos que nos permitían tener una idea general de lo que planteaban los actores, conectar dichos planteamientos con los presupuestos teóricos e ir avanzando en el análisis y la escritura de los hallazgos.
- Escritura de hallazgos, discusión y conclusiones: Durante todo el proceso de codificación y categorización se iba llevando a cabo a la par un proceso de análisis e interpretación a partir de la triangulación de la información, que nos permitió encontrar las semejanzas y diferencias entre ambos contextos estudiados y hacer el contraste entre los mismos desde las categorías establecidas y los planteamientos de los actores. De allí surgieron los hallazgos presentados en el siguiente capítulo.

La escritura de la investigación cualitativa es fundamental a la hora de hacer la interpretación y el análisis de los datos desde las notas de campo y la información recolectada en las

¹²Agradecemos el apoyo incondicional de Francisco Llano y Sofía González

diferentes técnicas de investigación. Se hizo necesario establecer una diferencia entre el proceso que llamamos interpretación y aquel que llamamos análisis, el primero de ellos hace referencia a la capacidad del investigador para encontrarle sentido a los datos, de esta manera “la interpretación invita a examinar, a ponderar los datos en términos de lo que significan para las personas” (Wolcott, 2003, p. 38). Por su parte el análisis corresponde a un proceso más riguroso y exige un procedimiento sistemático y fuerte, vinculado a planteamientos teóricos que intenten justificar los hallazgos de la investigación. En este sentido los hallazgos y resultados corresponden más a un nivel de carácter descriptivo de lo planteado por los actores y los contextos participantes del estudio, en función de sus experiencias, vivencias, actitudes, sentires y pensares; mientras que el análisis corresponde a la discusión, lugar donde se puso en diálogo estos hallazgos (lo que acontece en los contextos) con los autores que orientan nuestra investigación. Para este informe no asumimos el modo de escritura etnográfica, sino un estilo académico convencional. Para próximas escrituras, textos y publicaciones se explorarán otros modos de enunciación y escritura etnográfica.

3.7 Consideraciones éticas

Durante el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta los siguientes principios éticos: no sobrepasar límites que transgredieran la tranquilidad o intimidad de los participantes, evitar el uso de juicios de valor, utilizar seudónimos con los participantes si éstos lo solicitaban, dar a conocer a los participantes la información registrada, solicitar consentimiento informado a los participantes para grabaciones y registros fotográficos, proteger la información y datos obtenidos evitando el mal uso por parte de terceros, y tener una actitud y disposición positiva frente a las dinámicas de la investigación. Bajo el escenario de respeto y por persuasión ética, se trabajó con los participantes de manera que ellos reflejaran sus opiniones y percepciones con libertad, que actuarán por su convicción y sin cuestionar o tergiversar la información.

CAPÍTULO 4. FRUTOS COSECHADOS: UN PROPÓSITO SIMILAR, PRÁCTICAS DIVERSAS

Si bien la construcción del proyecto investigativo se convierte en algo fundamental para poder hacerlo realidad, es también esencial pensarse y plasmar aquellos conocimientos, ideas, pensamientos, sentires y experiencias que fueron explorados por las investigadoras y solamente posibles por la participación, actitud y disposición de cada uno de los actores, quienes de una u otra forma contribuyeron a la interpretación y comprensión de los contextos y sus dinámicas. De esta manera, este capítulo se convierte en el espacio para hacer una descripción de los datos obtenidos y tejer conexiones existentes entre los planteamientos de los diferentes participantes y contextos en relación a las características de los programas de formación, los modelos de formación que los identifican, las formas en las que se ha conceptualizado y vivido la educación especial y las contribuciones que han emergido desde los contextos para dar cuenta de su identidad profesional docente especial.

4.1 Características de los programas de formación

El abordaje de las características de formación de ambos programas de educación especial posibilitó dar cuenta de algunos rasgos que los identifica, entre ellos los más representativos tienen relación con el tipo de formación que se brinda desde los programas, la importancia que se le da a la pedagogía e investigación en el proceso formativo, el modo en que se abordan las prácticas pedagógicas, los modelos desde los cuales se está trabajando la discapacidad en los diferentes cursos de formación y, por último, las competencias en las que se considera se está formando al educador especial.

A partir de la lectura de los documentos maestros de los programas de formación de Educación Especial de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Colima, fue posible identificar que la inclusión se asume como una posibilidad que se brinda a las poblaciones de ocupar unos

espacios y lugares que les permitan desarrollar sus capacidades, fortalecer habilidades y les garantice una educación de calidad y equitativa que respete los ritmos y estilos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la inclusión no se reduce a *la* posibilidad que tiene la población de estar en escuelas comunes, sino que se piensa en otros contextos y otras educaciones que de igual forma promuevan la participación de las personas con discapacidad y excepcionalidad en diferentes ámbitos sociales. De acuerdo con ello, los campos de acción del profesional de Educación especial de la Universidad de Antioquia oscilan entre el contexto escolar, el área de la salud, la investigación, el trabajo con familia y comunidad desde la gestión de proyectos en el área social, cultural y político; por su parte en la Universidad de Colima el campo de acción se concentra en las instituciones educativas, en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en los diferentes servicios que se ofertan desde el área de educación especial, debido a que allí encuentran una estabilidad laboral garantizada desde el Estado, mientras que en Colombia los educadores especiales han tenido que buscar nuevos campos de acción para validar su existencia, al tiempo que se evidencia un ejercicio académico de una lectura propositiva del contexto, desde el campo de saber.

Es así como el plan de estudios en ambos contextos se ha venido transformando en función de la concepción de discapacidad que ha ido configurando los enfoques y/o modelos de atención desde los cuales se trabajan, se han incorporado o eliminado cursos de formación o unidades de aprendizaje en relación a los discursos teóricos que involucran otras lecturas de los procesos de inclusión social y educativa, que exigen a su vez una resignificación de la atención educativa de la población con discapacidad y excepcionalidad en diferentes ámbitos de la esfera social.

Respecto al plan de estudios en el programa de la Universidad de Antioquia se identificó una estructura integradora y articuladora de saberes, desde unos *ciclos de formación* a lo largo de la Licenciatura (cuya duración es de 10 semestres), definidos como fundamentación, profundización y énfasis; a partir de éstos, los estudiantes empiezan a constituirse como sujetos de deseo, enseñantes de las ciencias y las artes, sujeto político y sujeto de saber, atravesados por

diversos saberes (didácticos, investigativos, disciplinares, contextuales y pedagógicos). De esta manera se abordan dimensiones y competencias pedagógicas, específicas y transversales que forman integralmente al estudiante. En el *ciclo de fundamentación* se abordan cursos del componente común (pedagógicos) y algunos específicos que tienen relación con la historicidad y la contextualización de la educación especial, así como algunos referidos a la educabilidad (cursos centrados en el desarrollo humano) y la enseñabilidad (didácticas específicas), a partir de los cuales se empiezan a generar preguntas, reflexiones y articulaciones alrededor del propio campo y el de la pedagogía. El *ciclo de profundización* posibilita un abordaje más específico y centrado en su macro-objeto de estudio, es decir, en los procesos de enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo de los sujetos a quienes se orienta la formación. Finalmente, en el *ciclo de énfasis*, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir sobre un fenómeno o una problemática en la que haya centrado su interés a lo largo de su trayectoria. Si bien el plan de estudios se divide por estos ciclos, los cursos de formación que se abordan en cada uno de ellos se articulan de forma consecuente, progresiva y flexible, de esta manera los contenidos, conocimientos y saberes se vinculan y establecen conexiones para generar diálogos en torno a la formación.

La Universidad de Colima está estructurada por un tiempo de duración de 8 semestres, a lo largo de la Licenciatura se abordan cursos sobre generalidades de la educación, saberes específicos, investigación e inglés¹³. La formación se compone por áreas curriculares fundamentales que convergen a lo largo del proceso formativo en relación al desarrollo de competencias genéricas y específicas para determinar el perfil del egresado: *la psicopedagógica* brinda un soporte teórico básico que le permite al profesional realizar un proceso de intervención y de atención de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes, *la intervención* es otra de las áreas donde el maestro en formación adquiere unas competencias teóricas, metodológicas y técnicas para el diseño, implementación y seguimiento de acciones orientadas a la familia, la comunidad, profesores y la integración social-educativa de la población, *la rehabilitación* comprende unas

¹³ Si bien el inglés no está contemplado como una materia al interior del plan de estudios de la Universidad de Antioquia, ésta sí exige aprobar un examen o hacer dos cursos de comprensión lectora en otro idioma para poder optar al título de profesional.

competencias para que el estudiante este en capacidad de brindar otras alternativas y posibilidades de atención, y finalmente el área *de fortalecimiento profesional*, la cual se enmarca en la participación en programas institucionales como el servicio social universitario, las actividades culturales, deportivas y las prácticas profesionales, cuyo fin es la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de las competencias genéricas.

La estructura curricular en la Universidad de Colima se organiza de forma modular integradas por unidades de aprendizaje, en este sentido se abordan 8 módulos a lo largo del proceso de formación (aprender a aprender, bases de la educación especial, currículo, aprendizaje y movimiento, lenguaje, cognición y diversidad, integración e investigación y gestión educativa) y cada uno de ellos está conformado por unidades de aprendizaje (que equivalen a cursos) y se articulan al módulo específico que se esté cursando. Desde esta perspectiva los cursos que se abordan en cada semestre en la Universidad de Antioquia se dan a lo largo del mismo incluyendo las prácticas, mientras que en la Universidad de Colima se hace por bimestre, es decir, se ven dos unidades de aprendizaje por bimestre para un total de siete unidades a lo largo del semestre (módulo) y la práctica integradora se da durante todo el transcurso del mismo, de esta manera los conocimientos que se van adquiriendo en las unidades de aprendizaje se abordan en la práctica correspondiente a ese modulo. Ésta modalidad y/o metodología de trabajo fue considerada por muchos de los actores en Colima como ineficiente, en tanto fragmenta el conocimiento en vez de articularlo.

En esta misma dirección desde la Universidad de Colima se establecen unas estrategias didácticas para que los maestros orienten las unidades de aprendizaje, entre ellas se comprende el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso y práctica “in situ”¹⁴. La Universidad de Antioquia por su parte tiene contemplado al interior del desarrollo de flexibilización del programa, la conformación de comités de maestros por ciclos y cursos de formación para definir el diseño, implementación, metodología y evaluación de los mismos,

¹⁴ Nombre asignado a los procesos de práctica desde el documento curricular de la Universidad de Colima.

basados en unas orientaciones generales que surgen al interior del comité de carrera del programa.

Ahora nos permitimos ahondar en algunas diferencias y semejanzas que encontramos en la estructura de los planes de estudio, entre ellas los cursos de investigación que se abordan de forma obligatoria en la Universidad de Colima mientras que en la Universidad de Antioquia aparecen como cursos electivos; sin embargo debemos aclarar que en función de lo planteado por los actores y por el documento maestro, la investigación se aborda en las prácticas pedagógicas o docentes, pero indican los participantes son insuficientes para adquirir sólidamente los conocimientos, habilidades y capacidades investigativas, tal y como lo plantea Ent.Est.EE.C9, (2017, p. 63): *sigue habiendo ese vacío en investigación, es grandísimo ese vacío en investigación, yo creo que uno solamente empieza a aprender de investigación realmente es en el trabajo de grado, pues a pesar que en las prácticas pedagógicas se retomen cosas, uno como estudiante no aprovecha esos pocos elementos que le dan a uno en términos investigativos en las prácticas pedagógicas.*

Los vacíos frente a la investigación son asuntos preocupantes para los estudiantes, pues si bien desde los propósitos de formación, el eje central es ser maestros, la investigación es una competencia fundamental en el rol docente, ya que esta problematiza objetos y situaciones reales que existen en los contextos cotidianos donde se ejerce la profesión.

Desde las percepciones y posturas de estudiantes y maestros del programa de la Universidad de Antioquia se logró reconocer la integralidad de la formación, comprendiendo diferentes aspectos y dimensiones que no se reducen a lo académico, sino que abarca lo social y lo político, ello ha posibilitado la formación de sujetos pensantes, propositivos, analíticos y reflexivos frente a las realidades, fenómenos y contextos. De igual manera se manifestó que la formación está dividida por varios ciclos donde se abordan componentes pedagógicos, didácticos, disciplinares (específicos) e investigativos que integran conocimientos y saberes para el trabajo con población con discapacidad y excepcionalidad, en diferentes escenarios de educación formal, informal y

educación para el trabajo y desarrollo humano (no formal). A su vez la formación está transversalizada por unos modelos desde los cuales se asume la discapacidad, en este contexto se hace bajo el modelo social, biopsicosocial y multidimensional. La Universidad de Colima por su parte coincide con estos planteamientos, excepto en lo que se refiere a lo pedagógico y al modelo desde el que se trabaja la discapacidad, ya que desde el programa y las percepciones de los actores, la pedagogía no es asumida como el saber fundante del maestro y el modelo de atención bajo el cual se trabaja es el educativo.

La pedagogía desde los planteamientos del documento maestro de la Universidad de Antioquia es concebida como “un campo que da cuenta de las prácticas y saberes, las producciones teóricas, la apropiación y recepción de discursos, los conflictos, intereses y olvidos de la educación y los maestros” (p. 5). Es así como adquiere un papel fundamental al convertirse en el saber fundante del maestro donde se exploran y generan reflexiones en torno a la formación, la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Esta percepción es compartida por los estudiantes y maestros del programa al dar cuenta de la importancia de la pedagogía y al reconocerla como parte fundamental del proceso de formación del maestro. No obstante se le otorga mayor relevancia a los conocimientos específicos y disciplinares, razón por la cual se sigue subordinando este saber. En concordancia, la Universidad de Colima al interior de su plan curricular contempla la pedagogía como un asunto “transversal” en la formación y por ello resulta ser un componente confuso al interior de la propuesta de formación, situación que es ratificada por los participantes, quienes conciben la pedagogía como las técnicas, métodos y estrategias que utiliza el maestro en los procesos de “intervención educativa”.

El componente pedagógico contempla desde lo expresado por los estudiantes y maestros de la Universidad de Antioquia, saberes que tratan de generar múltiples reflexiones en torno a la educación, en este sentido para el educador especial se hace imperante tener una fundamentación pedagógica en tanto se convierte en la base, la naturaleza y esencia de la formación del maestro. Sin embargo cabe destacar que algunas de las apreciaciones de estudiantes y maestros apuntaron a la necesidad de redimensionar ese componente pedagógico, ya que muchos de los maestros en

formación no le otorgan la importancia que requiere, desconociendo y subvalorizando dicho saber, además porque en la formación específica se le ha ido otorgando mayor relevancia a otros asuntos y contextos que descentraliza dicha formación, en relación a ello plantearon:

Tabla 2. Pedagogía en la Formación U de A

<p><i>“Lamentablemente hay dos cosas en la formación: nuestros educadores especiales no reconocen, sienten, entienden la profundidad y la dimensionalidad de la formación en pedagogía y lo pedagógico y hay una desvalorización de esa formación, pero también hay otra cosa y no tiene que ver únicamente con la responsabilidad de los estudiantes y es nuestras prácticas, el momento de sociologización de la educación especial y de la discapacidad, ha hecho que vaya perdiendo lugar la formación pedagógica, entonces estamos más preocupados de lo político, la legislación, la inclusión social, que de los temas pedagógico, educativos, del enseñar, de lo curricular, de la evaluación, del aprendizaje” (Ent.Pro.EE.C5, 2017, p. 202)</i></p>	<p><i>“Se le da un valor menor a eso, será porque no se establecen las relaciones de esos cursos con la educación especial y considero que es muy importante la pedagogía para nuestra formación”.</i> (Ent.Est.EE.C4, 2017, p. 26)</p> <p><i>“Desde los estudiantes se puede ver que ven lo pedagógico como lo secundario, las materias de relleno, porque lo que termina importando es lo específico, pero creo que no es así porque la pedagogía es lo que nos forma y nos mueve como maestros”.</i> (Ent.Est.EE.C5, 2017, p. 34)</p>
---	--

Tabla 2. Pedagogía en la Formación U de A. elaboración Propia. 2017.

En correlación con lo anterior, los participantes de la Universidad de Antioquia sugieren que los cursos existentes de pedagogía pueden ser complementados con otros que contengan elementos de pedagogía centrada en educación especial, puesto que estos cursos pueden ampliar los horizontes frente a la percepción de este campo y su importancia al interior de la formación de profesiones en educación especial desde elementos epistémicos, teóricos y disciplinares de la pedagogía, así lo manifiestan algunas de las participantes:

Continuación Tabla 2. Pedagogía en la Formación U de A

<p><i>“Tal vez los cursos del programa que hace énfasis en pedagogía son más pensados desde el componente común pero la licenciatura en sí específicamente para la educación especial no se profundiza mucho.” (Ent.Est.EE.C3, 2017, p. 18)</i></p>	<p><i>“Desde el programa tiene una gran importancia porque somos licenciados entonces hay unos valores desde la pedagogía fundamentales, pero que se dan básicamente en los cursos que son del núcleo común, pero hay unos asuntos del núcleo común que realmente cuando tú hablas a muchos programas de los mismo y no alcanzas a dimensionar para la licenciatura en educación especial el término de la pedagogía, porque son pedagogías diferenciales, flexibles y dinámicas. Los cursos de pedagogía los tiene el núcleo común y hay asuntos de la pedagogía especial que deben ser propios.” (Ent.Pro.EE.C3, 2017, p. 182)</i></p>
---	--

Tabla 2. Pedagogía en la Formación U de A. elaboración Propia. 2017.

La educación especial como un campo disciplinar, de conocimiento y con fundamentos epistémicos tiene asuntos específicos y visibiliza problemáticas tangibles que requieren de otras formas de ver, pensar y sentir la pedagogía desde sus múltiples formas de devenir y sus variados y flexibles procesos de educación y formación.

En relación a este componente, desde las posturas de los participantes de la Universidad de Colima fue posible identificar que no se tiene en cuenta esta formación en pedagogía y que los cursos que se ven al principio de la carrera están más orientados desde las generalidades de la educación. De igual forma, la concepción que ellos han construido alrededor de la pedagogía se traduce en técnicas, métodos y estrategias que permiten orientar los procesos educativos de la población, es decir, se asume desde una mirada tecnicista e instrumental, además algunos desconocen el significado de este término.

Tabla 3. Pedagogía en la formación U de C

<p><i>“Aquí creo que si nos hace falta más pedagogía en esta licenciatura, la asumimos pero como que nos apropiamos de ella, pero no la hemos visto como tal, lo hacemos pero como que los chicos no la identificarían como tal porque lo tenemos como inserto, no es algo separado que se identifique, lo tenemos apropiado nada más”. (Ent.Pro.EE.M8. 2016, p. 301)</i></p>	<p><i>“Como tal de pedagogía no tengo ningún conocimiento específico, cada profesor nos da algunas prácticas o conocimientos pedagógicos pero como tal nada de eso. Por pedagogía no se lo he escuchado pero no sé”. (Ent.Est.EE.M11. 2016, p.78)</i></p>
---	---

Tabla 3. Pedagogía en la formación U de C. elaboración propia. 2017.

El componente didáctico es comprendido en ambos contextos como el saber encargado de tematizar y orientar la enseñanza, en este sentido los actores mencionaron la importancia del abordaje de cursos de formación que posibilitan orientar la enseñanza de las diferentes áreas pensándose en la diversidad, las características particulares, estilos y ritmos de aprendizaje.

Los conocimientos disciplinares y específicos que son abordados en ambos programas han posibilitado un acercamiento a las poblaciones, a las formas de comprender su complejidad de forma integral y a la búsqueda de métodos y estrategias que permitan orientar los procesos educativos de las poblaciones. Desde esta perspectiva mencionaron algunos cursos que trabajan las dimensiones del desarrollo, la caracterización e historicidad de la discapacidad y los procesos de atención educativa.

Las prácticas pedagógicas en ambos programas aparecen en el documento curricular desde el segundo semestre, y su denominación es diferente. En la Universidad de Colima son llamadas *prácticas integradoras*, mientras en la Universidad de Antioquia se denominan prácticas pedagógicas, y se distinguen según los ciclos de formación en torno a los contextos escolares y no escolares, y los grupos poblacionales, situación que viene generando ciertas inconformidades en algunos integrantes de la comunidad académica. Los cursos de didáctica se abordan en ambos programas desde áreas de la matemática y la lecto-escritura, no obstante en la Universidad de

Antioquia se comprende también las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales, así mismo se cursan asignaturas para la caracterización y la comprensión de los procesos de atención dirigidos a poblaciones específicas.

Por otra parte, al interior de las respuestas de los actores, se evidenció la relevancia que se le otorga a la práctica dentro del proceso de formación de los estudiantes, en este sentido permite un acercamiento a la realidad, un aprendizaje experiencial que posibilita ampliar las miradas alrededor de las concepciones y formas de interactuar con la población, así mismo, fomenta la investigación y la reflexión desde los contextos. En la Universidad de Antioquia se resaltó en reiteradas ocasiones la pertinencia de las prácticas desde los primeros semestres, ya que esto permite situarse en la realidad y pensarse desde el quehacer, pese a esto, también sobresale la necesidad de replantearlas desde su denominación y establecer una conexión más cercana con los procesos de investigación en los contextos. Por su parte en la Universidad de Colima plantearon la necesidad de ampliar estos procesos y llevarlos a contextos institucionales fuera del campo universitario, ya que las prácticas en este programa se han centrado en estudios de caso llevados a cabo en el Laboratorio de Educación Inclusiva existente en la facultad.

A propósito de la existencia de este Laboratorio en la Facultad de Ciencias de la Educación en Colima, es fundamental rescatar que hasta la fecha éste cuenta con tres laboratorios:

- Integral de movimiento: Es un espacio amplio para la realización de prácticas relacionadas con el desarrollo integral del estudiante con discapacidad, está dotado de materiales que hacen posible la aplicación de terapias y diversas actividades en función de la estimulación.
- Centro de apoyo para la Educación inclusiva: Cuenta con un equipo interdisciplinario para la atención educativa de personas con necesidades educativas especiales, se divide en salas y cubículos donde se lleva a cabo un trabajo individualizado con diferentes niños para fortalecer áreas y procesos académicos que favorezcan la inclusión de los mismos a las instituciones educativas.
- Laboratorio de habilidades: Es un espacio equipado tecnológicamente y kinestésicamente para que los estudiantes analicen el sistema motor, nervioso central y periférico, así como el aparato

fono-articulador, anatómico y fisiológico; cuyo propósito es entender las patologías de la audición, características de la población con discapacidad intelectual y autismo, dificultades lecto escriturales y lógico matemáticas entre otras.

Por su parte el programa de Educación Especial de la universidad de Antioquia creó en 1985 el centro de servicios pedagógicos al interior del plan de desarrollo de la Facultad de Educación como un espacio para validar y experimentar teorías de la educación especial. Inicialmente fue contemplado como un consultorio, sin embargo adquirió un carácter pedagógico en tanto la primera denominación le daba una connotación clínica que no correspondía al perfil educativo del egresado que se estaba formando. Las labores iniciaron en el primer semestre de 1987 dándole al centro un carácter de programa de extensión inscrito en los lineamientos que tenía la universidad. Estaba conformado por siete programas: Programa de estimulación adecuada, programa de atención al limitado sensorial con déficits asociados, integración escolar, atención al niño con dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas, desarrollo de habilidades cognitivas adaptativas, desarrollo de habilidades socio ocupacionales, programa de estimulación y preescolar para niños sin alteraciones en el desarrollo.

Los principales beneficiarios fueron los niños con necesidades educativas especiales de escasos recursos de la ciudad, los cuales pudieron recibir rehabilitación y apoyo pedagógico posibilitando su integración social, el acceso y la permanencia al sistema educativo y el mejoramiento de su calidad de vida, así mismo las familias recibieron capacitación para darle continuidad al proceso con sus hijos. Sin embargo al año 2004 el déficit económico que se empezó a vivir en la universidad hizo insostenible la existencia y permanencia del centro, razón por la cual desde entonces hasta la fecha no se cuenta con ese espacio.

Alrededor de las competencias que debe tener un educador especial, encontramos marcadas diferencias entre las concepciones de los actores de ambos contextos. En este sentido, tanto los maestros como los estudiantes de educación especial y de otros programas de la Universidad de Colima, consideraron que las competencias de los educadores especiales están relacionadas con

las actitudes ante la discapacidad, los valores, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la empatía, la capacidad de formular y crear proyectos, la sensibilidad y el amor por la profesión docente. Algunos de los maestros hablaron de las competencias genéricas y específicas en las que son formados los educadores especiales desde el programa, estas fueron definidas por el maestro Ent.Pro.EE.M6 (2016, p. 283) como: “*las competencias genéricas tienen que ver con aquellas habilidades, destrezas, aptitudes que el estudiante va desarrollar y que le van a servir a lo largo de toda su formación profesional, tiene que ver tener un lenguaje y expresión corporal apropiado [...], las competencias específicas están enfocadas en atender situaciones o ejes problematizadores en los que se tengan que enfrentar en la práctica, es decir, aprender aptitudes sobresalientes, discapacidad motriz, matemáticas, lectoescritura, psicología, desarrollo curricular, enfoques educativos*”.

Estas competencias están definidas desde el programa de educación especial de esta universidad, como los conocimientos (saber), las habilidades (hacer) y las actitudes (ser) que son necesarias en situaciones determinadas en las prácticas del profesional; las *competencias genéricas*, se refieren a los atributos que deben tener los egresados del programa, las cuales se transforman en logros que se van adquiriendo durante el proceso de formación, estas van de lo simple a lo complejo y contienen aprendizajes referidos a la conciencia del propio aprendizaje, la comunicación oral y escrita, la comprensión de la diversidad y la interculturalidad, la resolución de problemas, trabajo en equipo, gestión de proyectos y la segunda lengua. Las *competencias específicas* se refieren a la capacidad de hacer del profesional en términos de su formación, contempla las habilidades del egresado definidas a partir de los objetivos curriculares desde la psicopedagogía, la intervención, la rehabilitación y el fortalecimiento profesional.

Contrario a las concepciones planteadas anteriormente, en la Universidad de Antioquia los actores de educación especial y maestros de otros programas, plantearon los conocimientos y las competencias del educador especial distinguiendo las *competencias profesionales* alrededor de las habilidades y capacidades de este profesional en la investigación, la cognición, la técnica, la

gestión, la pedagogía, la planificación y las *características personales del sujeto* referidas a asuntos emocionales. Algunas de las apreciaciones de los participantes fueron las siguientes:

Tabla 4. Competencias del educador especial U de A

<p><i>“Competencias educativas, competencia investigativa, pedagógica y otra del núcleo común, las competencias que necesita el licenciado en su formación es en la parte pedagógica, investigativa, porque siempre debe estar preguntándose por la población y el conocimiento de la población objeto”</i> (Ent.Est.EE.C1, 2017, p. 5)</p>
<p><i>“Competencias de tipo cognitivo, a nivel estético, a nivel relacional, tienen la competencia para el reconocimiento, identificación y caracterización de las personas con discapacidad, tienen una competencia para la formulación de propuestas de intervención pedagógica para cualquiera de los grupos poblacionales con discapacidad, tienen la competencia para diseñar y gestionar proyectos, las competencias desde el enseñar, desde el hacer”</i> (Ent.Pro.EE.C6, 2017, p. 217)</p>
<p><i>“Competencias de orden pedagógico es reconocer la pedagogía como saber fundante, en términos de la relación que hace con elementos de las discapacidades y talentos excepcionales, no es reconocer la discapacidad (Patología) es reconocer esa condición desde la perspectiva pedagógica y educativa, es decir el elemento disciplinar ponerlo a conversar con el pedagógico. Otra competencia es la capacidad del trabajo interdisciplinar y transdisciplinar, competencias investigativa, competencias emocionales, esta última porque ustedes se enfrentan con sujetos, familias que tocan fibras, competencias disciplinares, competencias aptitudinales”.</i> (Ent.Pro.OP.C8, 2017, p. 359)</p>

Tabla 4. Competencias del educador especial U de A. Elaboración propia. 2017

No obstante, en la realización del grupo focal de estudiantes de otras licenciaturas de la Universidad de Antioquia, algunos de los participantes consideraron los conocimientos y competencias de los educadores especiales, desde asuntos emocionales como la comprensión, la amabilidad, tolerancia, paciencia, la sensibilidad, etc. Sin embargo, en la actualidad, el programa de educación especial está en medio de la discusión alrededor de la concepción de las competencias en su proceso de transformación curricular, de manera tal que se pueda establecer una relación más reflexiva con el perfil profesional del educador especial, sus campos de actuación y los saberes que fundamentan su quehacer.

4.2 Formación inicial de maestros en Educación Especial: coexistencia de diferentes modelos de formación

La problematización por los modelos de formación no es un tema que sea muy familiar y dominado por los participantes en esta investigación, en sus respuestas se pueden encontrar ambigüedades, imprecisiones y hasta desconocimiento de la temática; no obstante, implícitamente en sus discursos se pueden identificar diversos rasgos que posibilitan hablar sobre los modelos de formación en ambos programas. Respecto a los modelos de formación en educación especial, tanto estudiantes como maestros de ambos contextos están de acuerdo en que formar profesionales que se especialicen en una discapacidad específica no es una buena opción, coincidiendo además en la necesidad e importancia de formar *maestros generalistas* que posibilite al profesional tener herramientas básicas suficientes para enfrentarse a diversas poblaciones (discapacidad y excepcionalidad) en diferentes contextos: escolares y no escolares.

Desde el contexto colombiano, los estudiantes manifiestan que la especialidad en una discapacidad de una u otra forma limita el campo de acción de los educadores especiales, algunos mencionan que además los contextos hacen otras demandas y siempre se van a encontrar población diversa y no atención a unas poblaciones específicas. Por su parte, los estudiantes están de acuerdo con que este tipo de formación enfocada en una discapacidad o población puede significar la formación a medias de los profesionales, es decir, hacer este tipo de énfasis de una u otra forma nos dejaría sin las suficientes herramientas para enfrentarnos al campo laboral, ya que en los contextos actuales convergen diversas poblaciones con discapacidad para las cuales los docentes deberíamos estar preparados. Los maestros están de acuerdo también en apostarle a una formación generalista que posibilite que los licenciados en formación se piensen en la educación desde diversas perspectivas. El participante Ent.Pro.EE.C4 (2017, p. 190) mencionaba que “*se debe persistir en una formación generalista, la discapacidad es un fenómeno social que no solo atañe a una población específica, más que pensarse en una línea de formación específica, este sería más un asunto de formación pos gradual*”.

Sus perspectivas no distan mucho de los estudiantes y demás actores de México, están de acuerdo en que los programas les brinda una educación con componentes del campo pedagógico (desde la visión instrumental) y del campo de la educación especial, de tal manera que tengan elementos básicos de pedagogía y aspectos fundamentales relacionados con la discapacidad, con la atención a diferentes poblaciones, teniendo como eje central los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta población.

En México, algunos de los participantes comentaron sobre la existencia de una formación inicial especializada en algún momento en su universidad, lo que para algunos es una opción acertada, así lo manifestaba la estudiante Ent.Est.EE.M1 (2016, p. 67): *“creo que una formación específica sería muy buena, yo lo que he visto antes en la Universidad de Colima era así y sí realmente te enfocas más... porque a veces no se te da la oportunidad de ir y atender a toda la población, entonces es bueno especializarte”*. Sin embargo, en su mayoría, prefieren que la formación sea generalista, por ejemplo, como mencionaba la estudiante Ent.Est.EE.M12 (2016, p. 83) *“es más pertinente el hecho de educarnos en general para todas las discapacidades y no solo tener que enfocarnos en una, bueno al final cada quien decide en que discapacidad se especializa, pero que mejor que poder ir aprendiendo de todas”*. Los maestros concuerdan con estas posiciones y manifiestan que seguir apostándole a un pregrado generalista posibilita la formación integral de los profesionales.

Es evidente entonces que se reitera la posición de los participantes en sostener una formación generalista en tanto las exigencias, demandas y realidades educativas muestran otro escenario, es decir son diversas poblaciones, dinámicas y contextos, por ello la mejor opción para profundizar o enfatizar en un grupo poblacional específico y en todos los procesos que implican, debería hacerse como una opción o elección personal en la formación posgradual o avanzada. Para que esto sea posible también es necesario que se oferten o creen más programas de posgrados orientados a la educación especial tanto en Colombia como en México, donde los maestros de este campo y otros profesionales puedan darle continuidad a su formación específica. Dentro de las entrevistas a maestros en formación de las otras licenciaturas, se evidenció que para la

mayoría, ésta no es una preocupación en su formación, ya que están interesados principalmente en su área disciplinar específica y no en una atención educativa a la diversidad y menos a la población con discapacidad y excepcionalidad.

Es válido mencionar además, que aunque la mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo en que la formación generalista es más pertinente y especializarse en la educación posgradual es lo más oportuno, algunos de los maestros y estudiantes de México y Colombia, coincidieron en que la formación específica también podría darse desde la formación inicial, ya que esto le posibilita a los educadores centrarse en sus intereses y formar diversos tipos de profesionales, puesto que a veces en medio de la generalidad los educadores especiales nos convertimos en *“profesionales que sabemos mucho de todo pero al final no sabemos nada”*. Por otra parte, algunos participantes un poco más soñadores como el entrevistado Ent.Est.EE.C6 (2017, p. 38), plantearon que *“no deberían existir otras licenciaturas, si no educación especial con énfasis en ciencias sociales, educación especial con énfasis en matemáticas y física, etc.”*, hecho que de una u otra forma deslegitima el saber específico de los demás profesionales de la educación.

Alrededor de los modelos de formación, la mayoría de los participantes de educación especial estuvieron de acuerdo en la importancia y relevancia que se le otorga a la relación constante entre teoría y práctica dentro del proceso de formación como un aspecto fundamental para favorecer el desarrollo de un profesional íntegro. Tal y como es planteado por algunos de los participantes, las prácticas son procesos que le dan sentido a la teoría, ya que esta puede ser encontrada en diferentes sitios que proporcionan información sobre cualquier tema del que se desee saber, es necesario tener contacto directo en contextos reales con la población con la cual se va a trabajar en un futuro, ello posibilita crear preguntas alrededor de lo que pasa en los contextos y llevarlo al aula universitaria para contrastarlo con la teoría, con sus compañeros y con su maestra, la práctica da no solo experiencia sino herramientas para profundizar con solidez los asuntos que le competen al educador especial, al tiempo que permite poner en juego todos los aprendizajes adquiridos durante la formación, y que se proyecte en un contexto laboral.

La formación siempre debe pensarse desde un constante diálogo entre estos dos elementos, tanto práctica como teoría permiten que el estudiante construya conocimientos sólidos, no solo desde los planteamientos de los autores, sino también desde las vivencias y experiencias que las prácticas permiten tener. Es importante anotar que algunos de los participantes de México expresaron que se debería hacer más énfasis en el proceso de práctica, sobreponiendo este a la teoría, ya que en muchas ocasiones en el hacer se desarrollan conocimientos prácticos que permiten crear mayores habilidades y destrezas como educador. En este sentido se le otorga una mayor relevancia a la práctica, así lo expresaba la maestra Ent.Pro.EE.M7 (2016, p. 292): *“la teoría es algo que una persona repitió tantas veces que lo hizo una regla y por eso está en el libro, que a él o ella le funcionó de tal manera y está en el libro, teoría es conceptos, propuestas que han mencionado de otros lugares, pero bueno que haya funcionado al lado no quiere decir que me vaya funcionar a mí, entonces definitivamente la práctica, como dicen la práctica hace el maestro”*. En este sentido entonces, predomina la práctica como un elemento necesario y fundamental dentro del proceso de formación, tanto o más que el componente teórico.

Dentro de nuestros datos cualitativos, la mayoría de maestros como estudiantes de la licenciatura en educación especial y de los demás programas de educación de las Facultades de Colombia y México, estuvieron de acuerdo con la importancia de que todos los profesionales de la educación tengan conocimientos generales sobre educación especial, ya que en el contexto educativo siempre vamos a encontrar población con discapacidad, diversa o con necesidades educativas especiales, y hablando desde un marco normativo que demanda que las instituciones de educación formal brinden una educación inclusiva para la comunidad educativa, se deben tener profesionales que estén capacitados para la atención a esta población. En esta medida, todos los profesionales que hagan parte de este contexto, deberían tener herramientas por lo menos básicas para identificar las características y necesidades del alumnado, y las alternativas educativas, métodos, recursos, etc.; así todos los profesionales de la educación tendrían una mirada diferente hacia la diversidad, hacia el reconocimiento del otro como un ser que necesita de una atención educativa diferenciada, lo que no se traduce en suplantar la labor del educador especial o desaparecer este campo, sino en desarrollar un trabajo unido entre educadores

especiales y maestros de área, considerando al educador especial como un profesional necesario dentro del contexto educativo formal para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población con discapacidad y talentos excepcionales.

Por otra parte, los participantes de Colombia manifiestan que aunque el componente de educación especial es necesario y fundamental dentro del proceso de formación de todos los profesionales de la educación, la mayoría están de acuerdo en que un solo curso (que es el que se oferta en las otras licenciaturas¹⁵), no brinda las herramientas suficientes para atender a dicha población, mientras en México tanto estudiantes y maestros de Educación especial y otros programas planteaban la inexistencia de algún curso orientado a la atención de personas con discapacidad o excepcionalidad, sugiriendo la incorporación de los mismos, en tanto sería fundamental para complementar la formación. Ambos contextos demandan que se piense la educación de los otros profesionales desde un diálogo constante con la educación especial, ya que en la actualidad bajo el marco de la inclusión educativa/educación inclusiva, esta es una realidad que se encontrarán a diario dentro de las instituciones educativas formales. En esta medida, es necesario pensar los cursos de educación especial desde la reflexión, el debate y el diálogo alrededor de este campo, para que dichos cursos no sean considerados como un “relleno” dentro de la formación, sino que sean elementos que contribuyan en la formación de un profesional integral; algunos hacen énfasis además en la importancia de una relación constante entre el educador especial con los demás educadores, ya que finalmente, aunque el maestro tenga algunos conocimientos de educación especial obtenidos en la formación inicial o continua sobre el tema, el especialista en los procesos educativos de la población con discapacidad y excepcionalidad es el educador especial.

Así mismo se evidenció dentro de los planteamientos de los entrevistados de educación especial y de los otros programas principalmente, la importancia de la existencia de la educación especial como pregrado, ya que por más elementos que se les brinden a los profesionales de la educación

¹⁵ En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se oferta el curso Pedagogía, inclusión y discapacidad, desde el componente común de formación pedagógica para todos los licenciados.

sobre temas de inclusión, diversidad, vulnerabilidad, etc., no es posible que se tengan las herramientas suficientes para atender a la población en una formación de cinco años, hecho que entonces implicaría extender los pregrados existentes. Por consiguiente, se debe tener en cuenta que este campo de saber no es un área de interés para todos los profesionales de la educación, lo que implicaría que la inexistencia de los pregrados en educación especial obligue a maestros regulares no solo a atender a esta población, sino a formarse en elementos teóricos y didácticos alrededor del tema, además, eliminar este pregrado implicaría desconocer los avances, reflexiones y estudios que han venido realizando los educadores especiales e investigadores alrededor de este campo, de los cuales otras áreas no se han ocupado y que se adelantan durante los años de formación de los profesionales y en los grupos académicos o de investigación.

Finalmente, la formación posgradual como opción para continuar con la educación especial, no sería suficiente para que los maestros de área tengan las herramientas para la atención a la población, pues como manifiestan algunos de los entrevistados como la maestra Ent.Pro.EE.M5 (2016, p. 276) *“al posgrado no llegan todos, no es para todos, es una selección personal y los egresados de los programas no se interesan mucho por la investigación en educación especial”*, lo que de una u otro forma reivindica que se tenga un acercamiento al conocimiento sobre este campo de saber, teniendo además una persona que tenga todo un conocimiento amplio sobre el tema, desarrollando así un trabajo colaborativo.

4.2.1 Entre lo socio crítico y las competencias: dos modelos que nos orientan e identifican

Cada una de las universidades tiene claridad sobre el modelo o enfoque de formación desde el cual se sitúa su programa. En la Universidad de Antioquia, la licenciatura está orientada por un *enfoque socio crítico*, lo cual aparece tanto en el análisis documental como en las entrevistas que se le hicieron a los actores; este enfoque desde el programa está planteado como un “modelo que concibe la formación como actividad crítica, en la que los maestros se preguntan constantemente por la relación entre la escuela y la sociedad, así mismo perfila la formación integral de los estudiantes, como profesionales que pueden desempeñarse de forma autónoma y eficaz en la

sociedad que lo rodea.” Desde el programa, se retoma para este modelo, los aportes de Vygotsky, David Ausubel, Carl Rogers, Paulo Freire, Peter McLaren, Antonio Bolívar, Henry Giroux, entre otros autores, a partir de diferentes elementos que le otorgan gran relevancia al aspecto social dentro del proceso de formación de los maestros, teniendo en cuenta además aspectos afectivos, metacognitivos, comunicacionales, relacionales, éticos, etc., que influyen en la relación entre escuela, maestro y sociedad. De la misma manera, se plantea que este enfoque o modelo, llamado así por otros participantes, da la posibilidad de configurar las formas de razonamiento del profesional con el saber, lo político y lo social, permite pensarse este campo de saber en un sentido amplio, teniendo en cuenta elementos críticos, humanísticos, éticos, pedagógicos y epistemológicos en el marco de las realidades sociales actuales.

Por otra parte, en México la licenciatura está planteada desde un *enfoque basado en competencias*, el cual desde la Secretaría de Educación Pública (2012), está concebido como “un enfoque que posibilita movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando los estudiantes se enfrentan a una situación problema, de tal manera que se requiere mostrar la capacidad para resolver problemas complejos y abiertos en diversos escenarios, en este sentido, se requiere que el sujeto reconstruya el conocimiento, proponga posibles soluciones o tome decisiones en torno a las acciones a seguir respecto al problema, haciéndolo de manera crítica y reflexiva”. Así mismo, los participantes concuerdan con que este es un enfoque integral que proporciona los elementos necesarios para formar a un profesional competente para atender a la población con discapacidad y talentos excepcionales, no solo en competencias académicas, sino actitudinales, éticas, con valores; en este sentido, el modelo se centra en el aprendizaje del estudiante en formación y en la relación constante de este con el maestro, permitiéndole una participación activa dentro de su proceso, guardando una estrecha relación con un modelo constructivista, en el cual el estudiante es protagonista y el maestro se convierte en un mediador que le brinda un apoyo en esa construcción. Es importante mencionar, que aunque en ambos programas de formación se tiene claridad sobre los modelos bajo los cuales están orientados, contrario a la Universidad de Colima, en el documento maestro y plan curricular de la Universidad de Antioquia, no aparece la definición de dichos modelos o enfoques, ni los autores

o referentes teóricos bajo los cuales se apoyan, ello incide en que la comunidad académica tenga poca claridad y empoderamiento sobre el tema.

Tabla 5. Modelo socio-crítico y modelo basado en competencias: voces de los actores

Modelo/enfoque socio crítico Universidad de Antioquia	
Profesores de Educación Especial	
<p>“A partir de este modelo se empieza a configurar las formas de razonamiento del profesional con el saber y la relación con la parte social y política que da cuenta del mismo” (Ent.Pro.EE.C4. 2017, p. 189)</p> <p>“Somos un programa que pretende plantarse en un modelo más socio crítico, social, porque claro somos maestros, trabajamos con comunidades, trabajamos con poblaciones, entonces la idea es que des un modelo social, desde un modelo y una postura crítica, porque eso nos tiene que caracterizar siempre como educadores especiales, un modelo social, un modelo socio crítico que piense en el sujeto, que dialogue con los contextos, con las comunidades, que pueda presentar una postura más desde la necesidad de relacionarse, compartir, proyectarse, presentar estrategias a las comunidades con las que trabajamos y pienso que seguirá siendo una postura más socio crítica y de hecho también tendría que ser porque es un modelo de universidad y no podemos estar al margen de un modelo de universidad que es eminentemente social.” (Ent.Pro.EE.C6. 2017, p. 217)</p>	
Modelo/enfoque basado en competencias Universidad de Colima	
Profesores	Estudiantes
<p>“Es un modelo en el que se centra o se pretenda que se centra en el aprendizaje de los estudiantes, es decir que aunque tenemos las asignaturas nosotros las llamamos unidades de aprendizajes, esas unidades las juntamos en bloque y a cada uno de esos bloque los llamamos módulos, y buscamos que las unidades se parezcan entre sí en contenidos y que haya una materia donde se pueda juntar esos contenidos, es decir la práctica integradora. Y ya los chicos llevan los aprendizajes a la práctica”. (Ent.Pro.EE.M1. 2016, p. 142)</p> <p>“Lo que hacemos es buscar el alumno aparte de tener conocimientos académico, desarrollo habilidades relacionadas con lo actitudinal, con valores, que se desarrolle desde lo personal a lo profesional, que se construya el aprendizaje por sí mismo, se les brinda las</p>	<p>“Tú como estudiante vas generando tu propio aprendizaje, el maestro te guía pero tú creas estrategias y competencias para crear aprendizajes profesionales, académicos y laborales. Cada materia tiene sus propias competencias y al final unas genéricas. Cada módulo y semestre tiene sus competencias”. (Ent.Est.EE.M11. 2016, p. 78)</p> <p>“Nos dan nuestras materias por módulos, entonces no es una carga pesada, lo hacen en módulo y cada uno lleva un nombre por ejemplo “Desarrollo curricular” y nos hablan todo acerca del currículo, los programas de educación especial y educación básica, en una forma de aprender más fácil y de una mejor manera”. (Ent.Est.EE.M13. 2016, p. 87)</p>

<p><i>herramientas y los aprendizajes, pero cada estudiante es el protagonista de hacerlo por sí mismo y de construir su propio conocimiento y también un acercamiento a la investigación, lo que le abre el panorama al campo de acción”. (Ent.Pro.EE.M2. 2016, p. 249)</i></p> <p><i>“Se establece por módulos y cada módulo tiene unidades de aprendizaje, entonces la idea es que nosotros de cada unidad de aprendizaje abonemos a la formación de competencias genéricas, competencias profesionales, competencias transversales específicamente ese es el modelo que surgió, que sigue nuestro programa”. (Ent.Pro.EE.M4. 2016, p. 265)</i></p> <p><i>“Estamos en un modelo basado en competencias, consiste en brindar a los estudiantes la posibilidad de construir sus propios conocimientos orientados o guiados por la mediación que el docente puede realizar. Utilizamos básicamente 3 métodos que es investigación IN SITU (también conocida como investigación de campo), el método de caso y el aprendizaje basado en problemas que le permite al estudiante el ir generando diagnóstico y estrategias de atención que quizá los docentes no hemos visualizados, es decir los docentes planeamos los aprendizajes que puedan suceder sin embargo los alcances de los estudiantes pueden duplicar o triplicar lo que está programado”. (Ent.Pro.EE.M6. 2016 p. 282)</i></p>	<p><i>“El modelo consiste en pues más que nada en ser una persona competente, la que aquí el modelo trata de que por nosotros mismos, busquemos analicemos hagamos todo por nosotros para obtener el aprendizaje, el maestro sería el guía, el que nos dice en qué estamos fallando, y más que nada las practica, es como proyectos haciendo como lo que aprendimos de teoría plasmando realmente”. (Ent.Est.EE.M5. 2016, p. 109)</i></p> <p><i>“El modelo es por competencias, los maestros nos dan como las herramientas para nosotros poder desempeñar algo, ellos son nada más como un tipo guía que nos orienta si está bien, en qué podemos mejorar y así. La competencias de aprender a aprender resumiría todo”. (Ent.Est.EE.M8. 2016, p. 119)</i></p> <p><i>“Antes se entendía mucho competir con tu igual, pero hoy en día ya es como te ves tú como profesionista, las habilidades que tienes, es la manera en la que puedes trabajar en un grupo, de cómo tu puedes salir adelante, en alguna materia o incluso también es por tu canal de aprendizaje”. (Ent.Est.EE.M9. 2016, p. 125)</i></p>
---	--

Tabla 5: Modelos / Enfoques de formación. Voces de algunos actores. Elaboración Propia. 2017. Definición de algunos de los actores de los modelos o también llamados enfoques de formación que orientan los programas.

En ambos contextos logró observarse en algunos participantes un desconocimiento acerca de los modelos de formación de los programas o una confusión al preguntar por estos, definiéndolos desde los modelos de atención a la población con discapacidad y planteándolos desde modelos

clínicos, pedagógicos, educativos y sociales; en este sentido, dentro de los presupuestos de los entrevistados, se identificaron algunas respuestas que concuerdan con esta posición manifestando lo siguiente:

Universidad de Antioquía	Universidad de Colima
<p><i>“Un modelo pedagógico clínico, un modelo más basado en el déficit, entonces yo creo que eso depende, en el hoy se ha evolucionado por un modelo más educativo, más desde lo pedagógico, un modelo más pensando en las necesidades, en los derechos de las PCD, porque de hecho sí ha evolucionado, entonces un modelo más social, más en la línea de una inclusión bien entendida”.</i> (Ent.Pro.EE.C6, 2017, p. 388)</p>	<p><i>“El modelo PETO¹⁶, que es para trabajar con niños con parálisis cerebral. Pero si son específicos de un tipo de discapacidad, sé que en el modelo Montessori también lo han utilizado en muchas instituciones para trabajar con la discapacidad por el hecho del aprendizaje autónomo, los modelos conductistas ya entrándonos al área psicológica”.</i> (Ent.Pro.EE.M7, 2016, p. 389)</p>

Alrededor de estos planteamientos, es importante que desde los programas de formación se abra la discusión en torno a este tema, para que los estudiantes y profesores tengan un mayor conocimiento sobre el tipo de formación que reciben y una aproximación conceptual respecto a los modelos que orientan sus programas de formación.

4.3 Formas de existencia de la Educación Especial desde sus continuidades, configuraciones y desapariciones

Tal y como se mencionó en el marco conceptual, la educación especial no se reduce a una práctica institucionalizada o modalidad educativa, sino que su amplio abordaje y constante

¹⁶ Método PETO: también conocido como “Educación conductiva” fue propuesto por András Peto en Hungría, tiene un enfoque multidimensional basado en la plasticidad neuronal, es utilizado en fisioterapia y va dirigido a población con parálisis cerebral, quienes son agentes activos dentro de grupos y programas bajo este método. Con este método se trabaja el movimiento y el aprendizaje del sujeto a partir de elementos físicos, sociales, intelectuales, comunicacionales y emocionales con el objetivo de desarrollar un funcionamiento independiente de la personalidad, estimulando todas las capacidades del sujeto y brindando diversas herramientas para ello. Recuperado de: Evaluación de un programa intensivo de Educación Conductiva dirigido a niños con Parálisis Cerebral. Larumbe Ilundáin R., Fernández Fernández R. 2007. Instituto Español de Educación Conductiva Pamplona.

diálogo con otros saberes posibilita su existencia desde múltiples formas y contextos, esto se ha venido transformando a lo largo de la historia, en tanto algunos acontecimientos históricos, sociales, económicos y políticos han incidido en la continuidad, configuración o desaparición de sus formas de existencia. A partir de esta investigación fue posible dar cuenta de cómo se ha entendido, conceptualizado y dinamizado la educación especial en la Universidad de Colima y la Universidad de Antioquia, teniendo como fuente primaria de indagación a aquellos participantes que día a día conviven con la educación especial y como fuentes complementarias a aquellos que hacen parte del contexto educativo, pero su saber específico está orientado desde otras áreas de la educación.

4.3.1 Formas de entender y concebir la Educación Especial desde maestros y estudiantes de educación especial

Desde los sentires y pensares de estudiantes y maestros de educación especial de Colima, pudimos evidenciar diferentes formas de ser, hacer y estar en este campo. Sus trayectorias formativas y experienciales les permitieron dar cuenta de varias formas de existencia de la educación especial que se encuentran inmersas en distintos espacios. De esta manera, la educación especial empieza a constituirse y reconocerse como práctica, conocimiento profesional y modalidad educativa.

Como *práctica* se planteó que la educación especial consiste en la posibilidad de que un profesional apoye los procesos educativos de las personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, al tiempo que brinda un acompañamiento a los maestros de área para hacer adecuaciones en el trabajo, las herramientas y los recursos que posibiliten la educación de esta población y su inclusión en la institución educativa común o regular. Resaltaron además que el educador especial es quien sabe y/o posee las técnicas y estrategias de enseñanza para hacer posible todos estos procesos.

Como *conocimiento profesional* fueron los maestros quienes hicieron hincapié en esta forma de existencia, aunque hubo tres de los estudiantes entrevistados que le apuntaron al reconocimiento

de la educación especial como una carrera y área que les brinda conocimientos específicos sobre los procesos educativos de la población sujeto/objeto de estudio y, por ende, son los profesionales mejor preparados para el trabajo con esta población. Por su parte los maestros señalaron que es desde la Secretaría de Educación Pública donde se reconoce la importancia de la formación de maestros en educación especial, específicamente porque tienen una formación para atender a las demandas de unas poblaciones que requieren una atención educativa especializada. En este sentido uno de las maestras expresó: *“No sabía que había siquiera una licenciatura para educación especial porque antes no habían profesionales, solo experiencia en contextos y con población con discapacidad, pero no profesionales específicos, se recibía capacitación, pero no era suficiente, entonces a nivel nacional había una necesidad y empiezan a exigir profesionales y la universidad abre la primera licenciatura para atender las necesidades de la región”*. (Ent.Pro.EE.M5, 2016, p. 271).

De acuerdo a lo anterior es preciso señalar que justamente es la necesidad puesta en escena en unos contextos determinados la que empieza a demandar y exigir una formación específica que haga posible la atención educativa para una población que lo requiere, y que la capacitación que se les brinda a los maestros de área es insuficiente para suplir dichas necesidades y exigencias. Desde esta perspectiva se empieza a reconocer a nivel social y académico la necesidad de la formación y de un conocimiento profesional específico que atienda estas demandas. Contrario a lo que sucede en Colombia, lugar donde se han venido suprimiendo los programas de formación de maestros en este campo, pese a que se presenten las mismas demandas y exigencias de personas con discapacidad y excepcionalidad, sus familias y cuidadores.

Sin duda ha de reconocerse que la forma de existencia con mayor dominancia en Colima fue la *modalidad educativa*, en tanto maestros y estudiantes hacían un amplio recorrido sobre el servicio educativo que se brinda a la población con discapacidad y capacidades sobresalientes en su Estado. Existen los Centros de Atención Múltiple (CAM) que funcionan como instituciones de educación especial estatal brindando una atención educativa a población con discapacidad apoyada en el currículo y los lineamientos de educación básica; también están las Unidades de

Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como estos existen otros servicios bajo la modalidad de educación especial, debidamente reglamentadas desde el Estado, las cuales adquieren una importancia y pertinencia desde las políticas públicas y la organización del sistema educativo público. Desde allí se pone en evidencia la conexión que se establece entre los CAM, las USAER y las instituciones educativas regulares/comunes, ya que trabajan de forma articulada para posibilitar un proceso educativo pertinente y de calidad para las personas con discapacidad y las personas con capacidades sobresalientes. Desde esta perspectiva y en función de la importancia, necesidad y pertinencia de dar continuidad a los centros especializados, algunos actores entre estudiantes y maestros manifestaron que *“el hecho de que haya estos espacios de educación especial hacen que estas personas encuentren su identidad, que son parte de algo, que no solamente están por estar, que a pesar de que están separados de las personas regulares pueden encontrar su propio espacio, pueden relacionarse con otras personas”* (Ent.Est.EE.M1, 2016, p. 65)¹⁷.

Con lo planteado fue posible identificar la importancia que se le da a la existencia de los centros especializados (CAM), ya que su permanencia garantiza el derecho a la educación a personas que no están incluidas en las instituciones educativas regulares/comunes, precisamente porque éstas aún no cuentan con las condiciones necesarias para brindar una atención educativa a esta población y porque la oferta que allí se imparte vulnera su derecho como ciudadano a una educación de calidad.

A propósito de la importancia de la existencia de los centros especializados, en una de las preguntas realizadas en las entrevistas, se planteó la posibilidad de que dichos centros desaparecieran, a partir de allí se empezó a hacer mención de una transición que se ha dado de integración a inclusión y que ello ha implicado unas transformaciones, sin embargo la mayoría de los entrevistados coincidieron en que hasta el momento no se tiene contemplado el cierre o la desaparición de los mismos, porque éstos funcionan a la par con la educación regular. Consideran que los servicios siempre estarán sujetos a transformaciones y serán reorientados,

¹⁷ Para ampliar esta información ver Anexo 7 Tabla 2. Citas FEEE - Modalidad Educativa

pero no desaparecerán, en primer lugar por el reconocimiento que tiene la educación especial y en segundo lugar porque las condiciones del sistema educativo regular, entre ellas la formación de los maestros, se quedan cortos para la atención educativa de esta población. Algunas de las implicaciones que ello produciría, se traduce en la reducción del campo de acción para el educador especial, y el subsiguiente peligro para la atención educativa de personas con discapacidad, porque no todos cuentan con la posibilidad de estar en las aulas regulares. Es así como maestros y estudiantes desde entrevistas y grupos focales consideran que:

Tabla 6. Implicaciones de la eliminación de centros especializados en México – Hipótesis-

ENTREVISTA MAESTRO EDUCACIÓN ESPECIAL UNIVERSIDAD COLIMA	
<p><i>“En las implicaciones, primero yo sospecho que ya no va haber campo laboral a los profesionistas, segundo va a suceder lo que antes sucedía en nuestro país, ocultar a las personas con discapacidad es lo que va a suceder y a tal grado de que si no se les está ofreciendo una educación, si no se les está atendiendo, entonces ahí ¿qué va a pasar con ellos? No entiendo que va a suceder pero una explicación fuerte sería, yo sospecho que van a comenzar a surgir centros como de atención pero ya desde el enfoque de la privatización, entonces yo como padre de familia tengo una necesidad y yo como profesional organizó con varios y creo mi centro de atención, cobro y se estaría como monopolizado”</i> (Ent.Pro.EE.M4, 2016. p. 261)</p>	
GRUPO FOCAL ESTUDIANTES Y MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL UNIVERSIDAD COLIMA	
<p><i>“Es muy triste pensar eso porque nos iríamos de picada en lugar de seguir creciendo estaríamos para abajo”</i> (GF.Est.EE.M1, 2016. p. 384)</p>	<p><i>“Habría más centros privados y las personas que no tienen economía suficiente les tocaría en las instituciones regulares. Sería un retroceso porque o les toca estar en la institución regular o quedarse en sus casas, porque no habrían escuelas que cubran sus necesidades”</i> (GF.Est.EE.M2, 2016. p. 384)</p>
<p><i>“Hay casos que no pueden ser incorporados a la educación regular y entonces ¿esos casos quien los puede atender?, es necesario la atención y garantizar la educación a todo individuo, bueno eso es la política tanto como de la ONU, como de México en el artículo 3 de nuestra constitución política, habla que todo mexicano tiene derecho a la educación y al decir todos incorporamos a las personas con discapacidad, así que yo creo que deben existir”</i> (GF.Pro.EE.M3, 2016. p. 389)</p>	

Tabla 6. Implicaciones de la eliminación de centros especializados en México – Hipótesis

Desde esta perspectiva puede evidenciarse un retroceso en la educación especial en tanto la eliminación de los centros provocaría la invisibilización de unos sujetos que requieren y exigen una educación especializada, además se privatizaría esta educación y aquellas familias y personas con discapacidad que no cuentan con los recursos económicos suficientes tendrían tres opciones: incluir a la persona con discapacidad a la escuela regular aunque este no fuese su deseo, buscar diferentes formas de financiación para que la persona con discapacidad pueda recibir una atención educativa adecuada y, por último, quedarse en casa desescolarizado y sin participación en otros contextos de la sociedad y la comunidad.

Como pudimos observar en la mayoría de los entrevistados aparece la idea de no desaparición, sin embargo hay algunos (muy pocos) que consideran que los nuevos discursos de inclusión educativa pueden incidir para la eliminación de una de sus formas de existencia como servicio o modalidad y esa forma es el cierre de los centros especializados. No obstante, como ellos mismos lo planteaban, se han reorientado los servicios a partir de la creación del Programa nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE)¹⁸ y, además de ello, la educación especial ha ocupado un lugar en la Secretaría de Educación Pública como dirección, subdirección o departamento, es decir, a pesar de las reformas que se han venido gestando alrededor de la inclusión educativa, la educación especial y los profesionales de este campo han resistido y se han consolidado como comunidad para fortalecerlo en aras de la inclusión social, transformando y reorientando sus servicios. Apenas se está dando el proceso de transición a la inclusión educativa o educación inclusiva y ello implica que los maestros de área comprendan lo que ello significa, conllevando a una mayor capacitación y formación en la educación especial, así como más recursos, disposición, visión política, etc.

¹⁸ El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) fue creado 1995 como una respuesta del gobierno federal a las demandas y necesidades educativas, buscando garantizar equidad y justicia educativa para toda la población desde el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos y evaluativos. Zardel Jacobo, Vargas López y Paredes Molina (2014) hacen una evaluación del Programa, desde una contextualización histórica de la educación especial, de las transiciones que ha vivido, y las transformaciones y reorientaciones que se han dado.

Desde otra latitud, la situación de la educación especial desde los planteamientos de los participantes de la Universidad de Antioquia no dista mucho en las formas de existencia que se reconocen en la actualidad; sin embargo aquello que para los actores educativos de Colima se entiende como una forma de ser y estar contundente e indiscutible, para Colombia ha ido perdiéndose, anulándose, eliminándose. Es así como los participantes tanto estudiantes como maestros del programa empiezan a nombrar a la educación especial, reconociéndola como una práctica, un servicio o modalidad educativa, un conocimiento profesional, pero también como un campo de saber, forma de existencia que cada vez va adquiriendo mayor relevancia y auge. Como *práctica* plantearon que la educación especial es un servicio que se le brinda a una población específica, desde esta perspectiva se materializa en un apoyo no solo para orientar los procesos educativos de la población, sino para asesorar y acompañar a maestros de área desde un enfoque pedagógico. Así como lo asumen algunos de los entrevistados:

Tabla 7. Educación especial como práctica desde Colombia

<p><i>“Concibo la educación especial más que como se tomaba en la antigüedad como la rehabilitación, es más en tomar al otro en cuenta, es reconocer a ese otro con las diferencias, que también tiene la oportunidad de aprender”.</i> (Ent.Est.EE.C2, 2017, p. 15)</p>	<p><i>“La educación especial realmente es la posibilidad de ofrecer herramientas de formación a personas en situación de discapacidad en todo el ciclo biológico, es esa posibilidad de formación integral en el ámbito básicamente en lo académico, pero lo académico tiene también un abanico inmenso, permite el reconocimiento de la diversidad y la capacidad, como cada uno posee posibilidades de desempeño, de desarrollo y capacidades de funcionalidad”</i> (Ent.Pro.EE.C2, 2017, p. 169)</p>
--	---

Tabla 7. Educación especial como práctica desde Colombia. Elaboración propia. 2017

Así mismo se planteó que la educación especial por lo general ha sido reconocida por la mayoría de la población como una práctica educativa y se ha quedado allí, razón por la cual sus otras formas de existencia han perdido un poco de valor. Si bien en Colombia se ha empezado a hablar de la educación especial como un campo de saber y disciplina, éste apenas se está constituyendo como tal y fue evidente en muchas de las apreciaciones de los entrevistados, donde la mayoría al preguntarles por cómo conciben, entienden o definen la educación especial apuntaban a un

campo de saber o campo de estudio. En este sentido evocaremos algunas de esas palabras para ejemplificar aquello que hoy se está constituyendo en nuestro contexto como un campo:

Tabla 8. Educación especial como campo desde Colombia

<p><i>“La educación especial se ha constituido a lo largo de su historia como una práctica educativa y un campo de saber, éste último con muchísima menos fuerza, ya que se ha generalizado la concepción sobre la práctica educativa, sobre que el educador especial es más un hacedor que un intelectual de un conocimiento. Muchos de los estudiantes en formación y de los maestros que los forman no han apropiado e interiorizado la idea de que la educación especial se constituye como un campo de saber y de estudios, eso se debe porque su formación y su desempeño profesional se ha centrado en la práctica y no en la reflexión, debate, discusión e investigación sobre la epistemología de la educación especial” (Ent.Pro.EE.C7, 2017, p. 222)</i></p>	<p><i>“La educación especial como campo o saber tiene otra historia que va desde sus fundadores como Itard y otras propuestas pedagógicas como las hechas por Montessori para pensarse la educación de personas con discapacidad y se empieza a construir un saber pedagógico con la premisa de que los sujetos con discapacidad son sujetos educables” (Ent.Pro.EE.C4, 2017, p. 184)</i></p>
--	---

Tabla 8. Educación especial como campo desde Colombia. Elaboración Propia. 2017

A partir de estos planteamientos evidenciamos dos formas de existencia de la educación especial, como *práctica* y como *campo de saber*, la primera es una de las que ha predominando a lo largo de la historia donde la educación especial se materializa en una práctica social y educativa para apoyar, acompañar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de ciertas poblaciones. No obstante ha aparecido una forma de nombrar y conceptualizar la educación especial en estos tiempos producto de esas prácticas, experiencias y trayectorias de maestros. Las formas en las que se han acercado a la educación especial, en las que han dialogado, reflexionado e investigado alrededor de la misma, la han convertido en un campo de estudios y de saber para abordar, expandir y complementar sus significaciones, desde allí se ha producido saber pedagógico para aproximarse y comprender la epistemología de la educación especial.

También hallamos un reconocimiento como *conocimiento profesional* donde se manifestó que el educador especial tiene un saber especializado y que es este el que le brinda unas bases conceptuales fuertes y sólidas para constituirse como un profesional idóneo capaz de desenvolverse en diferentes contextos, donde coexisten poblaciones con particularidades y características diferentes demandando una atención educativa. Desde allí se reconoce el amplio abanico de conocimientos y aportes que puede hacer un maestro de educación especial desde su formación, destacando su labor en las escuelas y en la comunidad. Esa formación nos convoca como comunidad académica y hace desarrollar unas características y habilidades que van forjando una identidad del “gremio de educadores especiales”, tal como se expresó en una de las entrevistas *“somos maestros a diferencia de los demás profesionales, que tenemos algo que nos identifica y diferencia en el buen sentido de la palabra, es que somos conocedores de todos los procesos educativos, de enseñanza, formativos, de aprendizaje, de los grupos poblacionales específicos, eso es y yo creo que siempre tendrá que ser una diferencia para nosotros”*. (Ent.Pro.EE.C5, 2017. p. 216).

Apareció también como *modalidad educativa*, sin embargo esta forma de existencia ha ido perdiendo lugares, espacios, territorios y tiempos en el Estado. Eso es lo que manifiestan maestros y estudiantes al narrar lo que ha venido aconteciendo posterior a la eliminación de los centros educativos especializados estatales, donde poco a poco se ha borrado la educación especial como modalidad educativa y se ha reforzado como práctica al interior de las escuelas regulares o instituciones privadas, además se empezó a considerar que la educación especial iba en contravía de la inclusión educativa, razón por la cual muchos empezaron a concebir que los centros educativos especializados eran una forma de segregar y excluir a la población que allí se educaba. Desde esta perspectiva algunos entrevistados quedaban confundidos cuando se les preguntaba si consideraban que la existencia de estos centros fuera una forma de segregar a la población; no obstante, sus respuestas iban más dirigidas a lo que implicó el cierre de esos centros y a describir la forma en que éstos funcionaban, resaltando que los centros trabajaban conjuntamente tanto desde la educación especializada como desde la educación regular sin que ello implicara el cierre de los mismos, porque allí se les brindaba una atención integral a los

estudiantes de acuerdo con sus habilidades y capacidades, además habían marcadas diferencias en los contextos educativos especializados y formales, fundamentalmente porque en las escuelas regulares se hace más complejo trabajar con las personas con discapacidad por la cantidad de estudiantes por aula y por las exigencias del sistema educativo en general.

El cierre de los centros especializados implicó que la modalidad educativa orientada a población con discapacidad cambiara, además hizo que esta población tuviera que adaptarse a los cambios, al currículo de una escuela que es homogénea y no se piensa en las diferencias, en los ritmos y estilos de aprendizaje. Así mismo queda la pregunta por los maestros de área, a quienes todos estos cambios también les generó unos temores, en tanto las exigencias sociales y educativas aumentan y lastimosamente el sistema educativo desde todas las demandas e imposiciones obstaculiza llevar a cabo procesos de educación inclusiva pertinentes entre los que se destaca la homogenización del currículo, la celeridad del tiempo escolar, la cantidad de estudiantes que deben atender, entre otros. De esta manera entre muchas de las apreciaciones de los actores, se consideró como un desacierto el haber provocado esta acción mencionando por ejemplo que *“No todos necesitamos lo mismo para poder cumplir nuestros derechos, entonces yo digo que el haber cerrado estos centros fue un desacierto porque son servicios, proyectos, etc. a los que ya no se tiene acceso. Es necesaria la existencia de esos otros espacios donde se brinde esas otras posibilidades para que ellos puedan acceder realmente a lo que es una educación y se dé un desarrollo óptimo en todas sus dimensiones”* (Ent.Est.EE.C4, 2017, p. 23-24)¹⁹

Fue así como se pudo identificar que la desaparición de esta forma de existencia provocó que las personas con discapacidad fueran las principales “víctimas” de todo este proceso, de todo el sistema, sin un apoyo especializado, sin profesionales o profesores formados que respetaran y aceptaran sus diferencias, sus ritmos de aprendizaje. Así mismo se abrió la posibilidad de generar espacios de reflexión en función de los procesos de educación inclusiva, en tanto muchos advirtieron que ésta debe entenderse no sólo como un asunto de estar, sino de existir y vivir, por

¹⁹ Para ampliar las apreciaciones de los participantes ver Anexo 8. Tabla 3. Citas eliminación de centros especializados.

ello la inexistencia de estos espacios es contemplado por la mayoría de los maestros y estudiantes en formación como un desacierto, ya que estos centros representaban una posibilidad de ser y estar para la población con discapacidad y al cerrarlos les niegan de una u otra forma una posibilidad entre muchas otras de elección.

De otra parte surge una forma de concebir la educación especial desde sus conexiones y relaciones con otros saberes y disciplinas, una forma que es compartida por todos los participantes de ambos contextos sin excepción. Aquí se apuntó a la idea de que si comprendemos la discapacidad como un constructo y fenómeno social, donde la educación especial tiene como objeto de reflexión no solo la discapacidad y excepcionalidad, sino los procesos educativos de estos sujetos y colectivos, toda ella en su conjunto guarda relación con todas las disciplinas y saberes existentes. Si bien la educación especial tiene su propia historicidad, su propia fundamentación conceptual y construcción epistemológica, debe reconocerse que requiere de otras disciplinas y otros saberes que le han permitido comprender de forma integral las realidades que habitan los sujetos, los contextos que los constituye, las dimensiones que los hace humanos y la diversidad que es inherente a su existencia. Desde esta lógica, tanto maestros y estudiantes de educación especial de educación de ambos contextos señalaron:

Tabla 9. Diálogo de saberes.

DIÁLOGO DE SABERES	
MAESTROS EDUCACIÓN ESPECIAL UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	MAESTROS EDUCACIÓN ESPECIAL UNIVERSIDAD DE COLIMA

<p><i>“Uno de los aspectos fuertes de la educación especial como campo de saber es su componente interdisciplinario, como un escenario de diálogo de saberes. Es un campo de saber en el cual hay unas disciplinas que aportan, pero también cuestionan la educación especial”</i> (Ent.Pro.EE.C4, 2017, p. 186)</p>	<p><i>“Algo que me encantó cuando tuve el primer trato con educación especial, es la naturaleza que tiene la educación especial, confluye una multidisciplinariedad, la pedagogía, la psicología, la educación por decirlo de buena forma, las especialidades por ejemplo podemos tener físicos, podemos tener matemáticos, personas que se interesen en la educación especial”</i> (Ent.Pro.EE.M4, 2016, p. 263)</p>
<p>ESTUDIANTES EDUCACIÓN ESPECIAL UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>	<p>ESTUDIANTES EDUCACIÓN ESPECIAL UNIVERSIDAD DE COLIMA</p>
<p><i>“El diálogo con otros saberes es importante para la educación especial, pero no se puede perder la identidad del educador especial que ante todo busca la creación de diferentes posibilidades educativas para la población con discapacidad y talentos excepcionales”</i> (Ent.Est.EE.C4, 2017, p. 24)</p>	<p><i>“Al relacionarse con otras disciplinas se posibilita adquirir conocimientos nuevos para vincularlos y articularlos con tu saber disciplinar, la medicina podría ser también, el derecho, porque también las personas con discapacidad necesitan sus derechos, Con pedagogía, la psicología, con trabajo social”</i> (Ent.Est.EE.M11, 2016. p 76)</p>

Tabla 9. *Diálogo de saberes*. Elaboración propia. 2017

Todas las palabras expresadas por algunos de los participantes dan cuenta de la importancia del diálogo de saberes en la educación especial. Señalaron que absolutamente todas las disciplinas tienen relación y algo por hacer en la educación especial, que ello favorece los procesos educativos y la inclusión en todos los ámbitos de la población con discapacidad y excepcionalidad. No obstante, se resaltó la necesidad de que los educadores especiales no pierdan de vista su eje central que es ser maestros, orientar procesos de enseñanza y aprendizaje, para que sus roles no sean desplazados por otros profesionales o saberes. Por otra parte se manifestó que la relación con otros saberes le permite a la educación especial expandirse y encontrar otras formas de existencia, de allí que pueda tener una participación e incidencia en diferentes espacios como son los centros de rehabilitación y pedagogía hospitalaria, desde el área de la salud, en la construcción de políticas públicas en discapacidad e inclusión, en procesos de

investigación, gestión de proyectos en diferentes ámbitos, proyectos dirigidos a poblaciones vulnerables o diversas, trabajo con familias y comunidad, entre otros.

4.3.2 Formas de entender y concebir la Educación Especial desde maestros y estudiantes de otros programas de educación

Se identificaron dos formas de existencia predominantes que reconocen tanto los estudiantes como los maestros de los programas de educación física y educación matemática de la Universidad de Colima, como *conocimiento profesional y modalidad educativa*. La mayoría señaló que la educación especial correspondía por una parte a un área que brindaba una serie de conocimientos a personas que se interesaban por procesos de profesionalización que posibiliten la comprensión de ciertas condiciones y la atención educativa de poblaciones específicas, que de una u otra forma no lograrían ser abarcados en otros programas de formación de educadores, de allí la necesidad de esta profesión, además porque es una carrera que forma y prepara idóneamente profesionales en el área de la educación especial. Por otra parte se refirieron a ésta como la existencia de servicios de educación especial que se tienen contemplados desde la SEP; en este sentido, mencionaron los centros especializados CAM y las USAER. Otra de las formas que pudo rastrearse por parte de los estudiantes fue la educación especial como *práctica*, en tanto algunos expresaban que ésta se hacía cargo de las técnicas, herramientas, métodos y estrategias de enseñanza.

Por su parte en la Universidad de Antioquia se habla de un conocimiento profesional propio del educador especial, es decir, pese a que otras disciplinas también se encargan del estudio de características de población con discapacidad o excepcionalidad, es la educación especial la encargada de formar educadores especiales, desde una perspectiva pedagógica que reconoce la diversidad del ser humano y, por ende, su complejidad, que además adquiere unos conocimientos teóricos que les permite afrontar asuntos de la educación de calidad, pertinente, contextualizada para estas poblaciones. Tal como lo plantea una profesora de esta universidad: “*Hay un asunto que presenta Meirieu en un texto que se llama “La escuela modo de empleo”, donde introduce el*

concepto de pedagogía diferenciada y él llama la atención sobre eso “como desde la educación especial si se ha considerado una pedagogía diferenciada no un reformismo o unas pedagogías que él llama alternativas, sino de hecho una concepción diferenciada de la pedagogía en donde se considere las particularidades en términos de las necesidades y potencialidades de los sujetos” (Ent.Pro.OP.C16, 2017, p. 330).

Así mismo se destacó desde ambos contextos la importancia de la educación especial para el apoyo y acompañamiento que se le puede brindar a los profesionales de otras áreas de la educación y cómo desde los conocimientos que posee el educador especial puede realizarse un trabajo articulado para la enseñanza de las matemáticas y la educación física adaptada a las características, particularidades y necesidades de la población con discapacidad o excepcionalidad. Desde esta perspectiva también surge la importancia de la educación especial para generar procesos de sensibilización y concienciación en las escuelas regulares que le permitan comprender y respetar a toda la comunidad educativa las diferencias, la diversidad, los ritmos y estilos de aprendizaje.

Respecto a lo anterior se expresó un reconocimiento del saber específico del educador especial y la importancia de generar un trabajo articulado con los maestros de las demás áreas (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana...), generando redes académicas y de apoyo para atender de forma integral a todos los estudiantes y no solo a la población con discapacidad y excepcionalidad. Para ello citamos algunas de las voces que dan cuenta de esto:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Tabla 10. Articulación de la educación especial con otras áreas

<p><i>“Es fundamental que a las PCD también se les enseñe matemáticas porque ellas están presentes en la vida cotidiana de todas las personas, pero como se tienen tan pocas expectativas con la población y se cree que las PCD no pueden desarrollar conocimientos o un pensamiento tan complejo, se deja de lado, de allí la importancia de articular la educación especial con la enseñanza de las matemáticas”</i> (Ent.Est.OP.M1, 2016, p. 130)</p>	<p><i>“Desde la enseñanza de las ciencias naturales y también desde la formación de maestros en pedagogía, para ambos casos es fundamental teniendo en cuenta que la educación ambiental tiene que atender la enseñanza de todas las disciplinas entre esas la ciencia, entonces vale la pena preguntarse por cuáles serán las estrategias a establecer para una formación científica de esta población, a nivel de pedagogía en general, pues digamos que parte de la mediación pedagógica”</i> (Ent.Pro.OP.C15, 2017, p. 327)</p>
---	---

Tabla 10. Articulación de la educación especial con otras áreas. Elaboración propia. 2017

Se reconocieron diferentes formas sobre las que la educación especial adquiere un papel relevante. Desde las percepciones de los maestros de otros programas de la Universidad de Antioquia, logramos reconocer diferentes formas de conceptualizar la educación especial, atravesados por sus recorridos profesionales e históricos que les han permitido hacer construcciones alrededor de este campo. Esas conceptualizaciones se traducen en un *campo de saber o estudios* que ha permitido la construcción y producción de saberes alrededor de las reflexiones que se han generado en torno a la educación especial, la discapacidad, los procesos educativos, la pedagogía y la didáctica, entre otros. Uno de los maestros señaló; *“La educación especial se viene erigiendo como un campo de saber y como un campo de saber valga la redundancia especializado, si yo hago una carrera en Educación inicial puedo tener la perspectiva inclusiva e incorporar elementos o si hago una doble titulación bajo esa modalidad yo podría tener un... Pero la cantidad de asuntos que reviste la educación especial no se agotan en tres o dos espacios de formación, incluso toda la carrera se queda corta”* (Ent.Pro.OP.C13, 2017, p. 323).

Lo anteriormente descrito también da cuenta de la necesidad de darle continuidad al campo, no solo como práctica o conocimiento profesional, en tanto tiene unas bases conceptuales sólidas,

sistémicas y organizadas que requieren de una formación específica y de un estudio complejo que abarque de forma integral al sujeto/objeto de estudio.

Como modalidad educativa también surgieron algunos comentarios y reacciones en relación a lo que ha acontecido con los centros especializados y a las transformaciones que se han generado en torno a la inclusión educativa. En función de ello se manifestó que una de las implicaciones de la eliminación de estos espacios fue adicionar una carga al maestro de área y perder un espacio valioso para las personas con discapacidad y excepcionalidad. Se trata realmente de hacer un trabajo importante y significativo, “no incluir por incluir”, por cumplir con una norma, sino que esta población pueda recibir la atención que merece y a la que tiene derecho, que los maestros de educación especial realmente hagan adecuaciones curriculares junto a los maestros de aula y no que se queden en sacar a los niños del aula para trabajar cualquier cosa con ellos, porque entonces se atrasa, porque entonces también se está excluyendo. Se planteó también que hablar de educación especial en la actualidad es hablar de exclusión, de segregación, que la persona con discapacidad debe estar en un proceso educativo que se adecúe a sus particularidades, sin embargo hay que ver la otra cara, es decir a lo que hoy se llama inclusión educativa, analizar cómo se está llevando a cabo ese proceso.

Desde esta perspectiva se cuestiona desde los colegios, los consejos, las familias y comunidad educativa cómo es posible hablar de inclusión si cuando se incluyen a estas personas a las aulas regulares se les está arrebatando el derecho a una educación especializada, si se les está restando las posibilidades que éstos tienen de desarrollar capacidades, actitudes y habilidades. Se estableció una conexión directa sobre la educación especial como servicio educativo y no como modalidad, en tanto el maestro de educación especial ocupa un lugar no muy relevante y un poco confuso en las escuelas de educación formal como maestro de apoyo, siendo a pesar de sus condiciones una de las formas de existencia más reconocida en la actualidad por los estudiantes y los maestros, de allí que la educación especial en Colombia hoy por hoy logre reducirse a una práctica difusa en el servicio educativo común. Se recalcó la importancia de que el educador especial y su formación estén orientadas sobre todo a la educación, si bien puede y debe estar en

otros escenarios, que son igual de importantes, ha de reconocer su saber y su rol desde los procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje de la población con discapacidad y excepcionalidad, manteniendo su horizonte pedagógico. Hoy se hace necesario que el Estado y las entidades gubernamentales se piensen en otros sentidos y con perspectivas más amplias la educación inclusiva y la educación especial como una forma posible de coexistir.

4.4. Identidad Profesional Docente Especial: Múltiples factores de erosión y construcción identitaria

A partir de la implementación de las técnicas de producción y registro de datos (entrevistas y grupos focales) en la Universidad de Colima y en la Universidad de Antioquia, pudimos identificar las posturas y percepciones que tienen los actores frente a la Educación Especial, entendida desde la formación inicial de maestros en este campo, los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad y talentos excepcionales, y desde las múltiples formas de existencia. Es entonces que a partir de las entrevistas realizadas evidenciamos y constatamos que convergen diferentes concepciones frente a la identidad profesional del educador especial donde confluyen similitudes y diferencias alrededor de factores que solidifican o erosionan dicha identidad.

4.4.1 IPDE. La posición del profesorado colombiano, una marcada diferencia del contexto mexicano

Desde las voces de los actores colombianos, se plantea que la posición de los entes gubernamentales y algunos discursos políticos en el Estado colombiano han puesto en tensión a la Educación Especial, lo que ha ocasionado una amenaza latente en la existencia de la licenciatura y al profesional de este campo, fragmentando su identidad profesional y provocando una crisis en su existencia y en su identidad, invisibilizando el papel del educador especial y la atención educativa a las poblaciones. De otro lado, se esgrime que una serie de políticas y normativas internacionales descontextualizadas han provocado una ambigüedad en el entendimiento y práctica de la educación especial, es así como lo concibe uno de los estudiantes: *“Yo digo que el estado ha sido muy receptivo de políticas internacionales, que nos han traído modelos de otros países de*

cómo trabajar con esas poblaciones, el Estado no se ha pensado muy bien cómo articular esas políticas internacionales a nuestro contexto” (Ent.Est.EE.C1, 2017, p. 8).

Y en un sentido crítico y reflexivo concuerda con la posición de uno de los profesores: *“Lo primero es que son conceptos que el Estado ha tenido que asumir por las presiones de un sistema educativo transnacional que le trae exigencias al sistema nacional, entonces empezar a hablar de integración o población especial a aula regular no fue una conquista de los movimientos de educadores especiales del país, ni una conquista académica de los que problematizan y sustentan la educación especial desde la pedagogía o de las ciencias humanas y sociales, sino que fue una imposición de criterios transnacionales” (Ent.Pro.OP.C5, 2017, p. 348).*

Para los participantes es claro que las políticas educativas internacionales configuran unas formas diferentes de concebir la educación especial, ya que las perspectivas que desde allí son abordadas asumen a la Educación especial como una práctica y discurso que se contrapone a la educación inclusiva, poniendo en cuestión su existencia y por ende pertinencia social, educativa y epistemológica, en tanto que a partir de las reformas educativas que se dieron desde los supuestos de la inclusión, se ha irrumpido de forma abrupta en la formación de maestros, en los roles y funciones del educador especial, y en la atención educativa de la población con discapacidad y excepcionalidad. En este sentido la postura de los entes administrativos estatales, desde la perspectiva de la educación inclusiva, ha incidido en estas transformaciones, desde los lineamientos que han emergido para la formación inicial de maestros, las condiciones laborales y prácticas de los mismos y la situación educativa de la población, en tanto han desaparecido varios programas de formación y se ha dado la privatización de la educación especializada, poniendo en manifiesto un abandono y falta de compromiso social que va de la mano de otros factores que empiezan a incidir en la formación de maestros de este campo y en la atención a la población, poniendo en riesgo su estabilidad, su pertinencia y existencia como formación inicial docente.

En esta dirección, desde el discurso escolar estatal, la educación especial debe ser pensada como educación posgraduada, lo que causa una presión en los procesos de formación inicial, puesto que invisibiliza a la educación especial como un campo de saber, así mismo lo plantea uno de los profesores: *“De hecho, hubo un intento de pensar que sólo se debería dar como formación posgradual, pero es fundamental darle continuidad en la formación inicial, no sólo por la necesidad del mantenimiento del campo del saber, sino por las necesidades y demandas sociales, es decir la existencia de personas con discapacidad y talentos excepcionales. El mantener únicamente una formación posgraduada es limitar un campo de actuación muy fuerte y hay que persistir desde esa línea”* (Ent.Pro.EE.C4, 2017, p.187).

A partir de estos aportes y del análisis de las entrevistas, quedó en evidencia que los maestros en formación, los maestros del programa y los de otras licenciaturas, coinciden en que la educación especial se encuentra en una *crisis* a causa de agentes políticos que ponen en riesgo su existencia, ya que al tener como objetivo la atención a poblaciones diversas, a minorías y a poblaciones vulnerables, se ve afectada en tanto esta población no se considera productiva para el sistema económico y políticamente no es funcional. Entonces al ser la educación una inversión, la educación especial es vista como una “inversión poco rentable”, esto desde los pensamientos y decisiones apresuradas de entes gubernamentales, que incluso han desdibujado la presencia de la educación especial y del profesional en este campo dentro de la estructura del sistema educativo, ya que no es pensada como una modalidad ni ocupa un lugar al interior de la misma. No obstante, es claro que la educación especial adquiere otra forma de existencia, como práctica, al hacer parte de todo el sistema y servicio, en sus niveles de educación inicial, básica y media, ya que en estos hay presencia de sujetos que requieren de una educación especializada o diferencial, aunque muchos otros queden por fuera del mismo.

De igual manera los estudiantes y profesores plantean que el profesional de la educación especial presenta una *crisis en su identidad profesional* causada por factores externos que la afectan y la transversalizan. En su gran mayoría llegan al consenso que no solo el maestro de educación especial, sino todos los profesionales de la educación carecen de una buena remuneración salarial

a diferencia de otros profesionales y quizá esto es un factor que incide en gran medida en la identidad profesional del maestro, pues siente que su profesión, su saber y sus prácticas son desvalorizadas en la sociedad. Sin embargo este es un riesgo mayor para el profesional de la educación especial, ya que al ser este campo difuminado en el sistema educativo dentro de su estructura, es decir al ocupar un lugar confuso y poco específico, los educadores no tienen un espacio propio como campo de acción que pueda favorecer, construir y fortalecer una identidad como profesional de la educación especial, las garantías y condiciones laborales se invisibilizan y las contrataciones se vuelven efímeras o temporales. Entonces si los profesionales de la educación en general presentan dicha situación, el maestro de educación especial aún más, por la falta de plazas y vinculación estatal. Desde esa perspectiva lo expresa uno de los profesores: *“Yo pienso que son más negativas que las que se les ofrecen a los maestros en general, las horas laborales comúnmente son horarios muy extendidos, el salario en sí mismo es más bajo, la continuidad, las garantías prestacionales, la minusvaloración del conocimiento del educador especial, porque es que se supone que es un conocimiento práctico, no un conocimiento científico ni académico. Eso no es positivo en este momento, esperamos que el panorama mejore, es una cosa común para las ciencias sociales, también es una cosa común de las condiciones del maestro, de hecho a eso responde las reivindicaciones de los movimientos docentes, sindicales, gremiales, etc., pero es más desventajoso para el educador especial, la tercerización, la contratación, la privatización, etc.”* (Ent.Pro.EE.C5, 2017, p. 208).

A partir del planteamiento anterior y en consecuencia con otros participantes, quienes coincidieron con dicha apreciación, se logró identificar y establecer una conexión entre el estatus de la educación especial a nivel social e intelectual, en relación a su saber, es decir, la debilidad en la que se encuentra hoy en día se debe a que se ha centrado más en lo práctico (técnico-instrumental) que en lo conceptual y científico, situación que ha incidido fuertemente en su inestabilidad identitaria, en su búsqueda del estatus social, profesional e intelectual y en su posicionamiento, porque aún no se le ha otorgado el valor y el reconocimiento de saber, disciplina, área o campo. Las tensiones en las que se mueve no solo la educación especial, sino el profesional, han provocado tensiones internas, desde lo motivacional y convicción, y factores

externos como argumentos políticos y miradas de este campo que han desencadenado inestabilidad en la construcción de la identidad profesional.

Contrario a lo que sucede en el contexto colombiano, la voz del Estado mexicano, que hace eco en la totalidad de participantes de la Universidad de Colima, los cuales proyectan una identidad sólida y estable que se ve beneficiada gracias a esos factores externos que contribuyen a que se de este proceso de fortalecimiento, donde se pone en manifiesto que la educación especial tiene gran apoyo por parte del Estado, tanto así que esta entra a ser parte del sistema educativo, siendo una modalidad dentro de la educación básica: *“Es una parte de la ley general de educación, y una subdirección de educación especial que hace parte de la educación básica”* (Ent.Pro.EE.M2, 2016, p. 247).

Al existir una subdirección o departamento de educación especial en la Secretaría de Educación Pública, se evidencia el lugar y reconocimiento que tiene la educación especial en el sistema educativo, ello a su vez contribuye a la construcción y fortalecimiento de la IPDE, en tanto su saber y sus prácticas son reconocidas y se les asignan un valor representativo en la atención educativa a la población con discapacidad y excepcionalidad, en los procesos de integración e inclusión educativa, y en la formación de profesionales en este campo, y de otros profesionales y familia. Esta situación es clara incluso en los profesores de otros programas de formación, quienes han identificado que el Estado mexicano proporciona su apoyo a la educación especial e incluye la formación de maestros: *“bueno los últimos documentos que ha sacado la Secretaría a nivel nacional, han involucrado mucho el tema de la inclusión, de diversidad y demás, entonces yo siento que sí están apoyando desde su punto de vista y todo esto también tiene que ver con la parte de formación y de cómo se están formando estos maestros”* (Ent.Pro.OP.M2, 2016, p. 370)

Es así como una gran cantidad de participantes manifestaron y coincidieron en que la actual Reforma de Educación inclusiva México (2016-2017), ha suscitado diversos debates y cambios alrededor de la educación especial y de la formación de maestros en general; sin embargo, este hecho no ha provocado la desaparición de estos profesionales o la inexistencia de la educación

especial como modalidad educativa y sus otras múltiples formas de co-existencia. Al contrario lo que ha generado es que los educadores en este campo y ella misma (la educación especial) se transforme en función de las nuevas demandas educativas de educación inclusiva, sin dejar de lado la importancia y pertinencia de este campo de saber y de estos profesionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población y en el apoyo a otros profesionales, la familia y comunidad.

A partir de lo que manifestaron los participantes en cuanto a la remuneración salarial, la mayoría concuerdan que en México se tiene una buena retribución en comparación con el maestro regular, aunque también plantean que el salario de un educador especial o de área es bajo, pero a diferencia de Colombia, esa equivalencia con el profesor de área es posible gracias a que la educación especial entra al sistema educativo como una modalidad, la cual tiene plazas específicas para los docentes de este campo siendo evidente la estatalización del servicio, asignándole la importancia que tiene dentro de toda la educación en general, puesto que la contratación se hace igual a los demás profesionales de la educación, con las mismas garantías, esto siempre y cuando se trabaje con el Estado, la base del campo de acción, ya que en el sector privado puede variar la situación laboral. No obstante, es a partir de estos componentes como el salario, las garantías y las contrataciones que se puede apreciar una estabilidad en la IPDE y que a través de ello esta se va fortaleciendo cada vez más. Lo anterior puede verse expresado en el profesor de educación especial: *“Bueno, en cuanto a los maestros de educación regular ganan lo mismo y creo que no ganan bien, no es que esté mal pagada, porque en escalafón de sueldos no está abajo y no es lo que debería de ganar un educador especial o un educador en general”* (Ent.Pro.EE.M2, 2016, p. 251).

La remuneración salarial en relación al campo de acción, encamina la estabilidad en la identidad profesional, en tanto funcionan espacios institucionales consolidados, como son los CAM y las USAER, con presencia permanente del educador especial y un equipo interdisciplinario para el trabajo con la población con discapacidad inscrita en la institución, también hay fundaciones para personas con discapacidad, trabajo con la comunidad y autoempleo. A partir de estos

campos de acción, donde la mayoría se da desde una conexión y contratación estatal, se solidifica la identidad profesional, posibilitando el desenvolvimiento del educador especial en un espacio propio, articulado con otros profesionales y espacios educativos de atención integral a la discapacidad y aptitudes sobresalientes.

4.4.2 IPDE. De las similitudes identitarias

A partir de las apreciaciones dadas por los participantes de las Universidades implicadas en la investigación, se pudo comprobar que concurren similitudes en cuanto a la pertinencia de la existencia del programa de formación inicial de Educación especial, de la formación de otros profesionales de la educación en este campo, de la existencia de centros especializados y de factores internos que conllevaron a la selección de ser maestro.

En cuanto a la pertinencia e importancia del programa y la formación de profesionales, los participantes de ambas universidades concordaron en que es importante, ya que el profesional de la educación especial es quien tiene un conocimiento específico respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las poblaciones con discapacidad y excepcionalidad, en un contexto de educación para la diversidad. En consecuencia uno de los profesores planteó: *“Claro que sí, mira el educador especial es el que se encarga de apoyar los procesos educativos en la diversidad, y en la inclusión es quien apoya a los maestro de área para hacer adecuaciones en el trabajo, en las herramientas, en los recursos y es además un agente comprometido en su hacer, en el trabajo no solo en discapacidad”* (Ent.Pro.EE.M1, 2016, p. 242).

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes también coincidieron con los maestros de los programas de educación especial y demás programas de las Facultades de Educación respecto a la importancia que tiene la existencia de la educación especial desde la formación inicial y, por consiguiente, la existencia del profesional de este campo:

Tabla 11. Percepciones frente a la pertinencia de formar educadores especiales.

Universidad de Antioquia	Universidad de Colima
<p><i>“Si totalmente, porque el educador especial tiene un campo específico en el que hay mucho por hacer y que con todo el tema de la inclusión y su buena implementación en el país, estos profesionales son esenciales para este proceso, como desde su formación conceptual, política y su quehacer en general” (Ent.Est.EE.C3, 2017, p. 17)</i></p>	<p><i>“Sí, porque siempre hay personas que necesitan de la educación especial, los maestros de aula regular no tienen el conocimiento, entonces entramos nosotros para apoyar tanto a los maestros como a los niños. Yo siento que desde un principio, que sea desde la licenciatura” (Ent.Est.EE.M6, 2016, p. 114)</i></p>

Tabla 11. Percepciones frente a la pertinencia de formar educadores especiales. Elaboración propia, 2017

Así como estos profesionales de la educación especial y maestros en formación plantean la necesidad de formar profesionales de la educación especial, darle continuidad y existencia al programa, los maestros de otras licenciaturas también lo afirmaron, poniendo en manifiesto que la educación especial es un gran apoyo para las poblaciones diversas, para los maestros de área y para la sociedad en general, ya que la educación especial formula y concibe problemáticas pedagógicas y epistemológicas al Estado, concluyendo que esta tiene una fundamentación que la hace ser un campo de saber. Así lo plantean estudiantes y profesores de otras licenciaturas de las dos universidades:

Continuación Tabla 11.

<p>Profesores y estudiantes de Educación física y educación en matemáticas afirman la necesidad, pertinencia e importancia que tiene la educación especial, como formación de profesionales en</p>	<p><i>“Sí, para que todas las personas, la población, las PcD tengan un profesional especializado en ellos, por ejemplo el deportista tiene su especialista, sus educadores físicos, los enfermos tienen doctores, todas las vulnerabilidades deben ser acatadas por un experto en eso, si lo tomamos así, es necesario que un profesional se vuelva experto y pueda ayudarlos de la mejor manera. Y en el ambiente educativo se hace necesario un profesor de educación especial, pues los estudiantes con esta compañía pueden avanzar, a su ritmo, pero avanzan” (Ent.Est.OP.M2, 2016, p. 134)</i></p>
--	---

este campo y como atención educativa a poblaciones.

“Yo creo que la importancia de la educación especial te la voy a ligar al derecho a la equidad como desarrollo personal y como acceso al conocimiento, ósea creo que sigue siendo importantísimo, esta trillado ahorita con la parte que estamos viviendo ahorita con la parte de información, pero yo creo que el acceso al conocimiento sigue siendo algo muy vigente para el desarrollo personal” (Ent.Pro.OP.M1, 2016, p. 267)

Con ello se hizo visible que para la comunidad académica de la Universidad de Colima y la Universidad de Antioquia, la existencia de la educación especial y por tanto del educador especial, es un asunto de vital importancia, pues las personas con discapacidad, con excepcionalidad, con necesidades educativas y otras poblaciones diversas siempre van a estar presentes en la educación, en la escuela, en el sistema educativo, y es por ello que se requiere de este profesional que atienda de manera pertinente a las necesidades que se presentan en el ámbito educativo, y específicamente, es desde el pregrado, donde el profesional adquiere, desarrolla y potencia unas competencias y capacidades que fortalecen el quehacer docente y solidifican la IPDE, lo que posibilita ejercer como maestros de educación especial y más aún en aras de inclusión social, donde es muy necesaria la presencia e intervención de este conocedor para apoyar los procesos formativos de la comunidad académica que requiera de su ser, su saber y su hacer.

Algo en lo que también coincidieron los participantes, hace referencia a los factores internos, es decir, a su elección para ser maestros, para formarse como educadores especiales, pues para ellos es claro que la profesión docente no es una profesión bien remunerada en ambos países, sobre todo en el contexto colombiano, pero esto no ha impedido que una gran cantidad de personas deseen por convicción ser maestros, y es así como lo manifestaron los profesores y estudiantes de educación especial y de otras licenciaturas, al expresar que la decisión de ser maestro es algo que surge del deseo y anhelo de estar en el campo educativo, porque como lo dijo García Márquez (1996, p. 147) *“Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro”*, tal expresión es la forma más sutil de describir la posición de los que hicieron parte de esta investigación, pues la educación, como lo

plantean ellos, es el espacio en el cual es posible movilizar pensamientos y transformar realidades. Así mismo, lo expresa una de las profesoras: *“¿Será que yo elegí o eso me eligió a mí? Eso fue una clara elección, no es un accidente, no es porque haya llegado sin saber a qué hacía referencia esto, finalmente si ahora lo pienso, podrá haber una historia particular, que uno cuenta desde la anécdota personal y la hay, pero es porque yo lo he comprendido años más tarde frente al paredón de fusilamiento como dice García Márquez, he comprendido que la educación es una de las maneras de cambiar el mundo en el que vivimos, y porque yo me considero, de hecho, desde adolescente yo fui militante y activista política y social en muchas cosas, entonces me parece que esta es una manera de hacer revoluciones, esta es una manera de compromiso político, porque yo creo, tengo convencimiento de las capacidades humanas, desde la educabilidad, hasta la perfectibilidad, hasta la formabilidad, eso es propio de la naturaleza del ser humano, entonces yo asisto a eso, yo misma vivo esos procesos y me gusta compartílos con otras personas”* (Ent.Pro.EE.C5, 2017, p. 207)

En consonancia con ello muchos de los participantes reiteran esta posición, tanto de México como de Colombia, pero claro está que no todos piensan o tienen la misma convicción, pues hay otros pocos que se forman por azares de la vida, por razones diferentes al deseo de ser parte de la educación especial, pero que por motivos de “amor a la profesión” permanecen.

En cuanto a las percepciones sociales, profesionales e intelectuales que se tienen de la educación especial se difiere de acuerdo al actor, el momento histórico, el lugar y su propia postura frente a lo que se diga de este campo, pues para muchos de ellos, en el caso de ambas universidades, sucede algo que es relevante y es la propia percepción de ser maestro especial, de trabajar por y para estas poblaciones, pues allí se plasmaba que muchas veces es el mismo docente quien desvalorizaba su profesión y su quehacer, así como se expresa a continuación: *“Yo creo que somos nosotros mismos quienes hemos subordinado y subestimado el campo, porque a veces dudamos de lo que sabemos hacer y muchas veces desconocemos cuál es nuestro objeto de formación y conocimiento, incluso cuando trabajamos con otros profesionales de área como psicólogos, fonoaudiólogos o terapeuta ocupacional, aunque eso ya se está restableciendo un*

poquito, voy al dominio, usted debe tener un dominio, así como lo tiene el de matemáticas, lo mismo con el educador especial” (Ent.Pro.EE.C1, 2017, p. 162).

Es entonces el educador especial quien debe construir y fortalecer su identidad profesional y reconocimiento en la sociedad como un conocedor, un intelectual de la educación especial y un sujeto de saber. Es a partir de esto que se identifica otra de las posturas de los entrevistados, quienes planteaban que el educador especial es reconocido socialmente como un maestro que tiene conocimientos específicos en atención a las poblaciones, que tiene un saber fundante, epistémico y que por tanto tiene unos saberes que lo constituyen como un intelectual, pero también se percibieron otras miradas frente a este profesional, miradas que la sociedad le ha asignado en relación a la benevolencia, la bondad, la sensibilidad, y estas percepciones emotivas también inciden en la crisis identitaria, pues ha pretendido borrar su identidad intelectual y ha desdibujado sus conocimientos intelectuales, pedagógicos, investigativos, epistémicos, etc., reduciendo su campo de acción a una práctica técnica instrumental e institucionalizada, de raíces caritativas o emocionales, sin reflexividad ni construcción de conocimiento. Esta situación fue visible al preguntar por los conocimientos que aporta el educador especial, en la que sus respuestas inmediatas eran conducidas a unas características emotivas y sensibles, centradas en aspectos más sentimentales que profesionales.

Así mismo, se ha considerado que la educación especial está creada para público femenino, lo que de una u otra forma ha generado una *mirada sensiblera y proteccionista* de la educación especial, en este sentido, los hombres que eligen ser educadores especiales, tienden a ser etiquetados como homosexuales, ya que esta no es una carrera que proyecte masculinidad. De tal manera que se le ha otorgado esta imagen a la educación especial y se puede constatar en las siguientes voces:

1 8 0 3

Tabla 12. Características atribuidas al educador especial.

“La sociedad nos mira como los compasivos y buenas personas dispuestos a trabajar con la niñez con la población más desfavorecida, con ese nivel de precariedad, somos los tiernos, adorables, como si trabajáramos en una “guardería” es más como un cuidador” (Ent.Est.EE.C1, 2017, p. 7)

“El educador especial sea un profesional sensible a lo que sucede, empático a las diferencias más que tolerante y alguien que no se rinde y siempre encuentra una respuesta, que realiza una adecuación” (Ent.Pro.EE.M6, 2016, p. 285)

“Muchos lo ven como que quieres ayudar y otros como que linda se compadeció de alguien, como pobrecita los estas ayudando y otros que dicen que bueno que te preocupas por esa discriminación que se hace y que yo hacía” (Ent.Est.EE.M1, 2016, p. 69)

Tabla 12. Características atribuidas al educador especial. Elaboración propia. 2017

De acuerdo a los aportes, testimonios y experiencias de los participantes, se puede decir que en Colombia hay una crisis en la identidad profesional del educador especial, la cual se inició por apresuradas y descontextualizadas decisiones que ha provocado una inestabilidad y amenaza del campo de saber, respecto a su desaparición, pero también se hace indudable para los profesionales de la educación que su existencia es necesaria y pertinente, a su vez que se continúe la lucha porque esta siga coexistiendo en la educación y desde la pedagogía.

Finalmente fue posible identificar que en dos latitudes, en dos contextos diferentes, que existen diversas formas de entender y comprender la educación especial desde sus múltiples formas de ser y estar como campo profesional y dentro del sistema educativo, lo que llevó a considerar y reconocer las posturas y situaciones por las que transita el educador especial, de acuerdo a donde esté situado, es decir, desde el contexto mexicano es evidente que el educador especial tiene estabilidad y solidez identitaria, como resultado de aquellos factores externos e internos, como el apoyo estatal/gubernamental, que posibilita la existencia de la educación especial como modalidad educativa, además que el profesional de este campo cuenta con las mismas garantías laborales que los demás maestros, a diferencia del Estado colombiano, donde es latente la crisis identitaria, consecuencia de esas políticas apresuradas y descontextualizadas que han puesto en jaque la existencia de la educación especial, y donde las garantías laborales que se le ofrecen

desvirtúan la importancia de este profesional para la sociedad en general. En ambos contextos se evidenció que el profesional de este campo es requerido en las instituciones educativas y que para los otros profesionales de la educación es necesaria su presencia, tanto en las escuelas como en las comunidades.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN: CONFRONTANDO REALIDADES CON TEORÍAS, DESDE UNA MULTIPLICIDAD DE PERSPECTIVAS

Los sentires, experiencias y percepciones de los participantes fueron esenciales para tener una aproximación a sus realidades, comprendiendo aquello que nos identifica o diferencia en función de las prácticas y conceptualizaciones sobre la educación especial. Si bien es importante tener un acercamiento desde lo que sienten y viven los actores, es imprescindible formar un tejido relacional entre esas percepciones con los planteamientos de algunos teóricos e investigadores para poner en debate, contrastar, complementar y problematizar aquellos asuntos que se destacaron desde los datos construidos. En este sentido, cada categoría fue abordada desde lo planteado en el capítulo anterior, pero en función de una discusión sustentada y argumentada que da cuenta de forma rigurosa del proceso de análisis.

5.1 Rasgos y características de formación de la Educación Especial, a partir de los documentos maestros de los programas

Teniendo en cuenta lo planteado por Murcia y Ospina (2012), mientras que la formación posgraduada en educación especial en Colombia es ínfima o irrisoria, en los programas de pregrado se ha venido trabajando como un componente transversal y estructurante de los procesos de formación de maestros. Por tanto la formación investigativa viene fortaleciendo una comunidad académica que a partir de la investigación articulada a las prácticas pedagógicas y el plan de estudios, construye nuevos conocimientos, saberes y prácticas, de manera tal que se contempla la formación de un maestro investigador. Mientras en el posgrado se han dedicado a

otras temáticas y objetos de estudio, en los pregrados en Educación Especial se viene apostando a la formación de maestros investigadores, en correspondencia con planteamientos defendidos, entre otros, por Cabra Torres, et al (2013), y Arley Fabio Ossa y Juan Pablo Suárez (2013, 2015), quienes remonta la génesis del maestro investigador en el Movimiento Pedagógico colombiano de la década de 1980, y en el campo pedagógico. Entre los múltiples rostros magisteriales o formas de ser maestro y maestra, el *maestro investigador* se corresponde con la existencia de la *educación especial como campo de saber*, lo que implica una mirada crítica, reflexiva, constructiva y propositiva. De otro lado, en México se viene fortaleciendo la investigación en educación especial, desde diferentes perspectivas, disciplinas y universidades. Esto se puede constatar con las publicaciones seriadas de la Red de investigadores y participantes sobre Educación Especial e Integración/Inclusión Educativa (RIIE)²⁰. Por tanto, la formación en investigación, como rasgo compartido por las Licenciaturas en Educación Especial, defiende la perspectiva del maestro investigador, visión que no compagina ni se corresponde con aquella imagen externa del educador especial como un hacedor, reproductor, funcionario u operario, sin conocimientos científicos, de saber, disciplinares, estéticos, éticos y políticos (aunque en algunos participantes aparezca esta dimensión al lado de la sensibilera/emotiva).

Las prácticas pedagógicas “se vinculan siempre a una teoría pedagógica” (Wilson (1996), citado por Echeverri et al. 2005). Desde este planteamiento se evidencia la importancia del saber pedagógico en la formación de maestros y la constante interacción que debe establecerse entre teoría y práctica. Así mismo es imprescindible la articulación a dichos procesos con la investigación, desde la formación de maestros investigadores, que se piensen y cuestionen sus prácticas pedagógicas y educativas desde cuestionamientos y múltiples experiencias que posibiliten el trabajo y el aprendizaje cooperativo entre la comunidad académica universitaria, con las comunidades con discapacidad, familia, actores sociales, políticos, etc. En este sentido Echeverri et al. (2011) plantean que la práctica debe asumirse desde un enfoque investigativo para revitalizar el quehacer del maestro y fortalecer su producción de saber pedagógico. En

²⁰ Para ampliar información ver: <http://riie.iztacala.unam.mx/>

concordancia Isaza et al (2005) sugieren que “la formación pedagógica debe trascender la concepción de enseñanza como simple capacidad de transmisión de contenidos y manejo instrumental de técnicas y métodos” (56), es por ello que la formación pedagógica se convierte en un saber fundamental para el maestro en tanto le otorga una identidad y le permite reflexionar constantemente sobre su saber y quehacer en función de la educación, enseñanza, aprendizaje, escuelas y sistemas educativos.

Complementariamente Ríos Beltrán (2005) hace un recorrido histórico sobre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para exponer como se dio la incorporación de la pedagogía en la Facultad y como ésta poco a poco se ha ido convirtiendo en un saber cada vez más relevante en la formación del maestro. Allí se da cuenta de cómo la pedagogía ha sido subordinada por las disciplinas propias de cada programa de formación, estableciéndose una constante tensión entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos. El desplazamiento o desdibujamiento de este saber en la formación del maestro hizo que su formación pasara a un segundo plano, en tanto lo específico lo convertía en un sabedor de su disciplina, pero no tenía ningún conocimiento sobre cómo enseñar y orientar los procesos de aprendizaje. Fue así como se empezó a vislumbrar la necesidad e importancia del saber pedagógico, ya que se deseaba superar una formación centrada en lo específico para orientarla a saberes que le dieran al maestro la posibilidad de dimensionar sus conocimientos y sus prácticas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las dinámicas cotidianas de la escuela. En este sentido, el saber pedagógico empezó a erigirse como un campo y disciplina que posibilitó transformar la concepción de maestro como reproductor para ocupar un lugar más activo que trascendiera el instruccionalismo y tecnicismo desde la producción de saber, que a su vez le permitió al maestro constituirse como un sujeto político y de deseo. A partir de todo el proceso descrito anteriormente, la pedagogía resurgió para ocupar un lugar fundamental y una incidencia política, ya que desde los lineamientos y orientaciones del Ministerio de Educación se comienza a comprender y a situar a la pedagogía como el saber fundante del maestro (durante la década de 1990 y principios del siglo XXI). No obstante, se considera pertinente y necesario seguir avanzando en estudios e investigaciones que visibilicen este saber como algo fecundo en la

formación e identidad profesional de los maestros en educación especial para superar la tensión a la que se ha visto expuesta y en la que constantemente se ve subordinada “en medio de las disciplinas que la consideran una caja de herramientas de tipo solamente procedimental” (Ríos Beltrán, 2005).

En relación a las características de formación presentadas anteriormente, surge el interrogante por ¿cuáles son los saberes, capacidades y competencias que debe adquirir en primer lugar un maestro y en segundo un maestro de educación especial durante la formación inicial? Para ello hicimos un recorrido literario que aborda dicha problemática. En consecuencia se presenta una preocupación por el predominio de las *corrientes tecnicistas* en la formación de maestros, en tanto deja de lado la propia producción de saber pedagógico del maestro, ya que sus saberes de han venido ubicándose en un lugar subordinado por las competencias, quienes han restringido y limitado los saberes de este profesional a unos estándares de desempeño que debe demostrarse en su quehacer (Vezub, 2016). Desde esta perspectiva, el saber pedagógico ha empezado a ocupar un lugar confuso en la formación, para darle espacio a las demandas actuales y globales del contexto social, económico y educativo, las cuales concentran sus expectativas en el hacer. Por lo general los programas de formación de maestros se han conformado por saberes disciplinares, conocimientos de los estudiantes, aspectos sociales, culturales y cognitivos de los mismos, el currículo, la pedagogía y la didáctica. Sin embargo tras múltiples reformas educativas se han venido incorporando otros saberes en relación a las nuevas tecnologías, el trabajo con la diversidad, la reflexión constante y articulación que debe generarse entre la práctica y la teoría, entre otros. En esta lógica se ha puesto cierto énfasis en el saber práctico de la enseñanza, en tanto las competencias han centrado su interés en el saber hacer de los maestros en diferentes contextos, sobre este asunto Ávalos (citado por Vezub, 2016) plantea que se debe ser cuidadoso para no sobreponer el saber práctico sobre el teórico, sino buscar siempre un equilibrio entre ambos.

Ávalos (2004) describe algunas consideraciones que han de situarse en la estructuración y renovación de los programas de formación inicial. El aprendizaje docente es la primera de ellas y

corresponde a la necesidad de que el maestro en formación comprenda que su proceso de aprendizaje se da durante toda la vida y que la formación inicial debe brindar unas bases teóricas y experienciales que le permita ir construyendo su identidad como profesional de la educación, a partir de contenidos, estructuras, formas y maestros que orientan los procesos de formación (*cursos de identidad profesional docente especial y de ética*). Aprender a enseñar es la segunda consideración y requiere de unas competencias/capacidades que se traducen en términos del saber disciplinar, pedagógico e investigativo que articula lo teórico y lo práctico para establecer reflexiones importantes desde el saber, el quehacer docente y las realidades educativas. Por último se hace hincapié en la necesidad de mejorar la preparación y formación de los maestros que forman a los docentes, para ello se establecen unos criterios que deben reunir éstos maestros: experiencia y constante articulación con la escuela, interés por actualizarse y mejorar sus prácticas docentes, el saber específico sobre los temas y los cursos que orienta, y su motivación para la investigación.

En relación a la formación de maestros en educación especial se hace alusión a las disciplinas específicas de este campo. Desde los planteamientos de Cortese (2016), la formación de estos profesionales ha atravesado por varios momentos, en un principio se dio una inclinación por la formación tecnicista, caracterizada por la adquisición de habilidades, técnicas, herramientas e instrumentos para la intervención y un saber científico sobre las deficiencias. Todos estos conocimientos se han configurado en función de las transformaciones que se han generado en la concepción del constructo de discapacidad, el papel del contexto y el ambiente para la eliminación de barreras de participación de la población y la promulgación de la inclusión educativa.

A partir de un estudio realizado sobre las propuestas de formación de maestros en el campo de la Educación especial en Argentina, Cortese (2016) identificó tres orientaciones desde los componentes pedagógicos y didácticos que transversalizan todas las propuestas. Una orientación a la *formación crítica-reflexiva*, otra a *conocimientos psicológicos y/o psicopedagógicos*, y por último, un *acento en lo social y en los contenidos propios de cada discapacidad*. Esto da cuenta

de una formación integral y generalista que incluye conocimientos y saberes sociales, políticos, académicos, prácticos e interdisciplinarios que le permiten al egresado asumir un compromiso social, ético y profesional.

Desde los planteamientos anteriores emerge la necesidad de seguirse pensando la formación inicial de maestros en educación especial desde una racionalidad que supere la tendencia tecnicista y que no se reduzca al desarrollo de “competencias profesionales” en el afán de atender a las demandas neoliberales que están proliferando en América latina, así mismo pensar en la resignificación del accionar de la educación especial y la educación general, las cuales como se mencionó anteriormente, deben estar atravesadas por saberes pedagógicos y didácticos. Por último, Vaillant (citada por Vezub, 2016) sugiere que “la formación inicial siempre va ser insuficiente, desactualizada, débil e incapaz de producir el perfil docente deseado”, para ello es fundamental establecer una articulación entre los programas de formación inicial y avanzada, que posibilite la profundización, complejización y complementación de la formación del maestro.

5.2 Modelos de Formación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Figura 4. Modelos de Formación

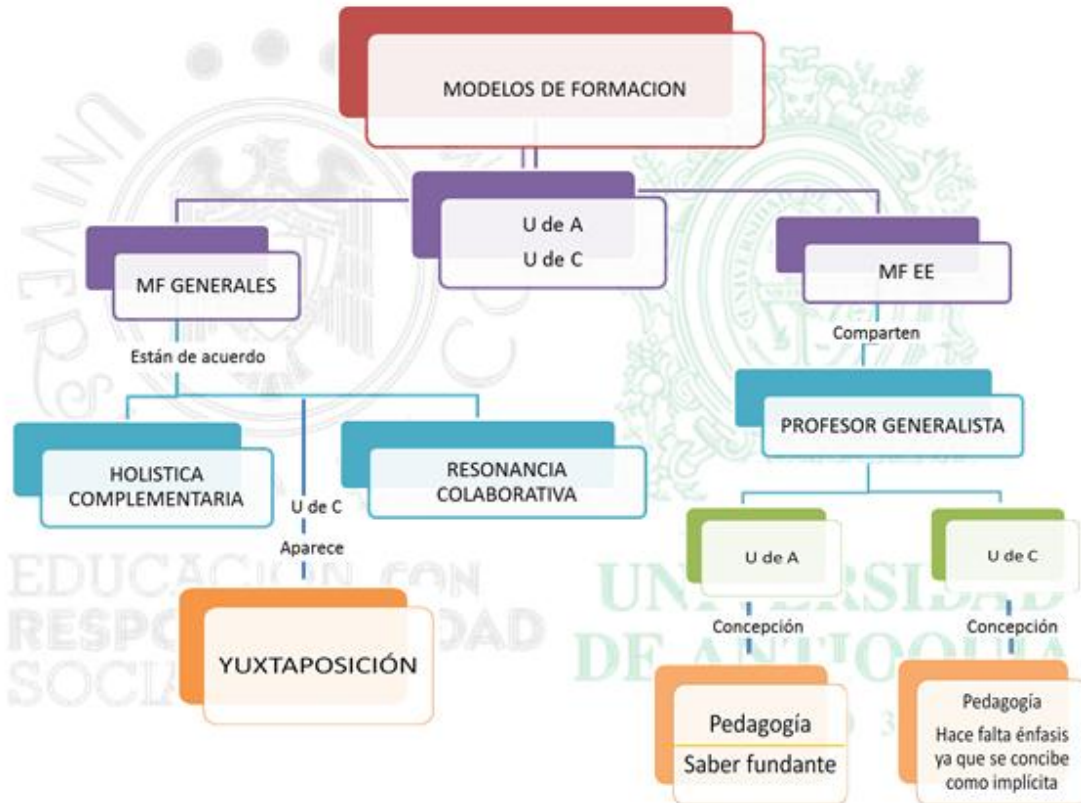


Figura 4. Modelos de formación. Elaboración propia. 2017. Recopilación de los datos obtenidos relacionados con los modelos de formación en educación y en educación especial que predominan en ambos contextos.

Ambas universidades, aunque no lo tienen claro dentro de sus discursos explícitos, comparten un *modelo de formación en educación especial generalista*. En primera instancia, Bueno (1999), citado por Vaz y Cardoso (2015), plantea la formación de un profesor generalista a partir de bases generales de la pedagogía, con conocimientos específicos en discapacidad. Gallego, Ortega y Rodríguez (2007), proponen una formación general de los procesos educativos, permitiendo intervenir las necesidades educativas especiales desde la pedagogía y la especificidad. Por su parte, Grau (2005) sugiere la formación polivalente o especializada desde cursos que retomen

elementos específicos en educación especial y discapacidad, y compartiendo un tronco común con el resto de profesores. Todos los autores concuerdan con la formación inicial de los profesionales de la educación especial desde elementos generales que proporcionen bases para atender a la población con discapacidad, en concordancia con ello y como ya fue expuesto, la mayoría de los actores estuvieron de acuerdo con el hecho de que este tipo de formación posibilita que el profesional tenga los elementos pedagógicos y didácticos necesarios para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicha población. La presencia de este modelo de formación no se reconoce ni en los Lineamientos de formación de educadores (2014) ni en la reciente normativa colombiana 2015-2016 y mexicana, aunque existan en la literatura académica en nuestra América. En su lugar, estas políticas plantean la existencia de otros enfoques y modelos, que no exploran ni profundizan en una lectura pedagógica propia en la formación de educadores especiales, en diálogo con otras perspectivas pedagógicas curriculares y educativas sobre la formación docente, como el constructivismo, los discursos críticos, humanistas, entre otros.

Desde nuestro punto de vista, reinventar la identidad profesional docente especial transita por reinventar las categorías propias y perspectivas teóricas de auto y co-análisis en y desde la formación de educadores especiales. No estamos proponiendo un aislamiento de la formación de maestros en general, sino que continuamos defendiendo nuestro derecho de existencia, desde una singularidad histórica, conceptual, epistémica, política y práctica. En este horizonte, profundizar sobre las implicaciones, rasgos, fundamentos y efectos del modelo de formación generalista en educación especial posibilitará la potenciación de los mismos programas, y comunidades académicas.

En contraposición al modelo anterior, aparece también un *modelo de formación especializado*, lo que coincide con lo propuesto por Vaz y Cardoso (2015), en tanto una formación específica en deficiencias, desde un modelo médico pedagógico, cuya actuación es en aulas regulares y centros especializados. Gallego, Ortega y Rodríguez (2007), por su parte, lo nombran en términos de una formación categorial, centrada en el déficit, de manera tal que las titulaciones oscilan entre las

diferentes discapacidades. En este sentido, algunos de los actores plantean que este tipo de formación podría permitir que los estudiantes puedan centrarse en sus intereses dentro de su pregrado, lo que favorece el desarrollo de conocimientos centrados en una población específica y de una u otra forma desvanece la concepción de que los educadores especiales abarcan demasiados aspectos en su formación, lo que se traduce en “sabedores de todo y de nada” (todólogos decían en México). Sin embargo, este argumento no fue lo suficientemente válido, en tanto se reconoce que las realidades contextuales demandan que los educadores especiales tengan conocimientos generales sobre las poblaciones, al tiempo que sobre los procesos educativos generales, ya que en las instituciones educativas se encuentran con diversidad de sujetos que requieren de unos apoyos y atención educativa diferenciada.

Una de las críticas frecuentes que se ha formulado a la educación especial consiste en su naturaleza segregadora y excluyente (Florian, 2013). Este modelo de formación especializado, a nuestro entender, no es segregador, discriminador o excluyente, sino que es comprendido como *otra posibilidad de formación* que permite especializarte en ciertos problemas, prácticas y teorías enfocados a grupos poblacionales específicos. La formación profesional para comunidad con limitación visual tiene énfasis que no comparte la formación para estudiantes o personas con excepcionalidad y superdotación (cuyos lenguajes, referentes y alternativas educativas hablan de aceleración, de enriquecimiento, entre otros asuntos). A diferencia de lo que se cree desde las perspectivas hegemónicas (que ampliaremos en un apartado posterior), se está garantizando es una focalización o singularización que atiende esos ritmos, estilos y conocimientos singulares para educar con pertinencia a esos sujetos y colectivos, es decir, garantizar el derecho a la educación en un marco de atención educativa a la diversidad.

Esta posición no es compartida por Florian (2013), quien plantea que la educación especial “perpetúa los estigmas sociales de los sujetos a los que se dirige”, cuestiona la idea de que los maestros de área no estén en la capacidad de atender a las poblaciones con discapacidad, ya que los maestros están respondiendo a las necesidades de los estudiantes con o sin discapacidad, y que los métodos son efectivos para todos, proponiendo que los maestros deben basar la

enseñanza en los logros de los objetivos y no en los individuos a los que va dirigida. Los hallazgos de nuestra investigación contradicen las tesis de Florian (2013), en tanto el modelo de formación especializado e incluso el generalista, no pretenden perpetuar la estigmatización social, al contrario, responden a las características de la población a la que va dirigida, al tiempo que transforma y resignifica los imaginarios sociales de la discapacidad y la excepcionalidad. Este modelo pone en relieve los énfasis de formación que al dialogar con singularidades poblacionales también se conecta con esas disciplinas y didácticas que se han construido históricamente para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada población, en interacción con otras didácticas y prácticas de otros grupos diversos. Tenemos el caso de los pictogramas como mediadores didácticos utilizados en la educación de personas con autismo, entre otras, los cuales no serían funcionales para la población con discapacidad visual o sordo-ceguera.

Desde la perspectiva de campo de la educación especial, uno de los macro-objetos de conocimiento son los procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad y excepcionalidad, en articulación con otros grupos diversos o minorizados (Yarza, 2011). Este punto de vista reafirma, a partir de la región de estudios históricos, que la reflexividad sobre los “umbrales de formabilidad” es una conquista pedagógica que ha transformado la pedagogía y la educación general. Por consiguiente, centrarse en la formabilidad y las subjetividades no estigmatiza a las poblaciones: las dignifica y reconoce en su singularidad. De igual modo, la formación nunca ha estado exclusiva y estrictamente “centrada en los déficits”, siempre ha pensado en conexión con la enseñanza y curricularización de los saberes escolares y no escolares (Yarza, et al, 2015).

Es importante mencionar que aunque ambas universidades comparten un modelo de formación generalista, hay una distinción en lo que se entiende por pedagogía. Mientras en Colombia es entendida como un saber fundante en el proceso de formación del educador especial (al igual que

de los demás programas de formación inicial²¹), en México este no es un saber explícito en el proceso de formación de los educadores especiales (más allá de su dimensión instrumental) y se evidenció la necesidad de hacer mucho más énfasis en este campo de saber, en tanto es un componente importante en el proceso de formación del profesorado, tal como ya fue expuesto anteriormente.

Alrededor de las respuestas de los participantes, aparece también la relevancia que se le otorga a las teorías y a las prácticas dentro del proceso de formación de los educadores especiales, algunos están de acuerdo con darle más trascendencia a las prácticas por ser un proceso *experiencial*, mientras que otros en su mayoría proponen una relación constante entre estos dos elementos para favorecer una formación integral de los educadores. En este sentido, Vaillant y Marcelo (2015) sugieren el *modelo de yuxtaposición*, el cual propone que la teoría es subordinada por la práctica, en tanto se aprende a enseñar observando como lo hacen otros, de tal manera que se convierte en el proceso más importante dentro de la formación, ya que allí es donde se demuestra el desarrollo de las competencias. Por otra parte, los mismos autores sugieren, el *modelo de resonancia colaborativa* en el que la formación se da desde multiplicidad de experiencias, conocimientos y situaciones en diversos contextos (formales y no formales), que forman un profesional a lo largo de la vida; en esta dirección, la teoría y la práctica se convierten en dimensiones que se entretajan simultáneamente para favorecer la formación integral de los profesionales.

Al respecto, Murillo et al. (2006), proponen la relación entre la teoría y la práctica como un asunto que se ha convertido en un eje central en los modelos de formación actuales de las instituciones de educación superior en nuestra América, ya que estas dimensiones eran trabajadas aisladamente, en la que la teoría se limitaba al trabajo dentro de la universidad formadora y la práctica era ceñida al trabajo fuera de este entorno, es decir, en las escuelas de práctica. Sin

²¹ en esta medida se ofertan cursos relacionados con este componente que son necesarios para favorecer la comprensión de la heterogeneidad y la diversidad humana, y en este sentido la epistemología de la enseñanza, la didáctica y la educación.

embargo, con las nuevas demandas sociales, culturales y educativas se empieza a considerar una relación bidireccional, interactiva y compleja entre teorías y prácticas en la formación. Los autores resaltan, junto con otras universidades, la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la cual está dirigida a favorecer un trabajo de diálogo y colaboración mutua entre estos dos asuntos, de modo que la teoría y la práctica se convierten en una reflexión constante sobre los acontecimientos en las instituciones y espacios educativos.

De acuerdo con las ideas expresadas por los participantes, en su mayoría plantearon dentro de sus discursos que están de acuerdo en promover una relación constante de teorías y prácticas dentro de la formación inicial de los educadores especiales, ya que como se ha venido planteando, este modelo permite la formación de un profesional con una mirada más amplia de la educación, la pedagogía y la didáctica, teniendo en cuenta diversos elementos que influyen positivamente en el mismo, es decir, una relación constante entre la teoría y la práctica cimienta la formación de un profesional integral y comprometido con la transformación educativa y social de la vida.

Finalmente, teniendo en cuenta las perspectivas de los actores y la propuesta de Baker y Ziegmond (1995), citados por Grau (2005), pensar en un modelo “*holístico complementario*” (nombrado así por nosotras), posibilita creer que la formación puede concebirse desde la creación de pregrados generalistas que incluyan tópicos o contenidos de educación especial, pero dándole continuidad a la formación específica, contemplando componentes de pedagogía en educación especial y de educación especial en la enseñanza de maestros comunes, de área o disciplinares, en la cual exista una reflexión constante que permita el diálogo entre las diversas disciplinas, favoreciendo así los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa en las instituciones de educación formal; en este sentido y como lo proponen los autores “la educación general deber ser más especializada y la especializada más general”.

Dentro de las concepciones de algunos maestros, pese a los desconocimientos e incertidumbres, se aventuraron a hablar de los modelos de formación desde otras perspectivas, dando algunos

ejemplos de los modelos de formación bajo los cuales se están formando a los profesionales, ya que en la actualidad, se le está apostando a formar “profesionales competentes”, dejando de lado la formación del ser y pensando en la homogenización de los sujetos, que responda a las demandas y las exigencias del contexto y de los entes gubernamentales. De este modo, la educación empieza a estar fragmentada, a dividir los conocimientos, a no establecer relaciones, articulaciones y conexiones entre la teoría y la práctica, y entre los mismos cursos de formación que se ofertan a lo largo del programa académico. Es como si el conocimiento se diera por partes y no de forma integral (esto fue problematizado hace casi una década en Colombia por Yarza, 2008).

Vaillant y Marcelo (2015) plantean que algunas de las dificultades que se han presentado en los programas de formación inicial de maestros, radican en el divorcio que se da entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento y la escasa vinculación con el contexto, de allí la importancia de pensarse en un modelo que comprenda las realidades y necesidades educativas, la construcción de conocimientos centrados en y desde las experiencias, con un énfasis del currículo hacia los estudiantes, promoviendo la investigación, trabajando desde la interdisciplinariedad, analizando y reflexionando la educación especial desde la práctica (en diálogo con las teorías). El modelo de Baker y Ziegmond (1995) se fortalece y potencia con el de resonancia colaborativa de Vaillant y Marcelo (2015).

Si bien el programa de educación especial de la Universidad de Antioquia se basa en un modelo de formación socio-crítico, algunos participantes plantearon que a partir de la transformación curricular y requerimientos del Ministerio de Educación en 2015 y 2016, se ha estado planteando una discusión en torno al *enfoque basado en competencias* al que está avanzando la comunidad académica del programa, a partir del cual se requieren ciertos conocimientos, características y competencias que deben adquirir los profesionales. Estas exigencias de una u otra forma demandan que se eliminen y reconduzcan ciertos contenidos que son igual de importantes en el proceso de formación de los profesionales de la educación especial. Esta discusión ha venido desarrollándose durante un largo tiempo al interior del programa, para no caer en una concepción

o definición de competencias tecnicistas, de manera tal que se piensen a la par con la formación de un sujeto integral, crítico, reflexivo, que piense en el ser y el desarrollo integral de sujeto.

Por su parte, en la Universidad de Colima ya se han generado estas discusiones y se ha definido un modelo/enfoque de formación basado en competencias, lo que se evidencia en el documento curricular de su licenciatura desarrollado desde un Currículo Integrado Centrado en el Aprendizaje (CICA, 2016), en el que se proponen las competencias teniendo en cuenta los presupuestos de Hawes y Corválan (2006) desde conocimientos, actitudes y habilidades a partir del saber, saber hacer y saber estar, que determinan el comportamiento, las acciones y el desempeño profesional en circunstancias y contextos específicos que a su vez definen las competencias. De otro lado, se retoma a Tobón (2006) quien propone las competencias como un proceso complejo que se modifica a la par con el contexto, que requiere de unas acciones determinadas que sean idóneas para intervenir problemáticas dentro del mismo con responsabilidad personal y social, las competencias entonces se enmarca en las habilidades, capacidades y actitudes que se adquieren en la formación para desenvolverse en la práctica, asunto que toma total relevancia para el desarrollo de las mismas. Desde los objetivos curriculares se plantean las competencias genéricas y específicas de los profesionales que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar a lo largo de la formación, para identificar problemas sobre los que debe actuar en torno a un enfoque holístico, complementario y crítico, de manera tal que se forme a un profesional integral, que responda a las necesidades de la sociedad en general. En concordancia con lo planteado por los participantes, a través de este modelo se dota al profesional de técnicas y estrategias para la intervención con la población, sin embargo, como se ha evidenciado desde diversos planteamientos, es necesario contemplar la pedagogía como un saber esencial en la formación de maestros, como es propuesto por Bueno (1999), citado por Vaz y Cardozo (2015) en el *modelo de formación generalista*, en donde la pedagogía es un elemento fundamental en la formación de los maestros incluyendo a los de educación especial. Por tanto, en el programa de la Universidad de Colima, no hay una definición y claridad de la pedagogía como un asunto que enriquece la formación del maestro a través del ser, saber y saber hacer.

Desde otras miradas, Murillo et al. (2006), proponen que actualmente nos encontramos en una sociedad que requiere profesionales de la educación que sean capaces de responder a las demandas del contexto, que tengan conocimientos globales sobre su disciplina y sobre el mundo que lo rodea, que sean flexibles y capaces de adaptarse en las diversas situaciones que se les presenten, en concordancia con ello, los programas de formación inicial de maestros deben responder a esas exigencias y formar profesionales capacitados y preparados para desempeñarse en nuestros sistemas educativos. Entre las diversas propuestas innovadoras para la formación de educadores, se encuentran aspectos que ya hemos evidenciado en nuestros programas de formación, como la reflexión, la formación de sujetos críticos, las competencias para desempeñarse en contextos diversos, entre otros asuntos que intervienen en la calidad de los programas de formación, asuntos que se han venido trabajando desde ambas universidades, para favorecer la formación de los profesionales de la educación especial en ambos contextos. Es importante además considerar, que tanto desde los planteamientos de algunos modelos de formación como desde las propuestas de los participantes, pensar en la eliminación de la educación especial como conocimiento profesional desde una formación inicial o pregraduada, implicaría hacer un retroceso en la historia y eso es desconocer la existencia de personas que requieren un profesional que comprenda sus características, sus formas de aprender y sus particularidades.

5.3 Entre continuidades y discontinuidades de las múltiples formas de existencia de la Educación Especial

La educación especial se ha constituido como un conocimiento profesional, una modalidad educativa, una disciplina /área y una práctica que busca permanentemente construir saberes para configurarse como un campo de estudios que genera reflexiones y producción de saber desde la multi e interdisciplinariedad, que de una u otra forma complementa, aporta, cuestiona, problematiza y expande la educación especial y las disciplinas con las que constantemente establece un diálogo. De esta manera busca brindar una atención educativa a población con

discapacidad y talentos excepcionales, respondiendo a sus características, particularidades y necesidades favoreciendo su óptimo desarrollo y promoviendo su participación en todos los ámbitos sociales, educativos, culturales y políticos. En esta lógica, la educación especial en Colombia y México ha tenido diferentes formas de existencia configuradas por las diversas reformas educativas que han implicado transformaciones en los sistemas educativos, la formación de maestros y los roles que estos asumen en la diversidad de contextos en los que interactúan.

Figura 5. Formas de Existencia de la Educación Especial

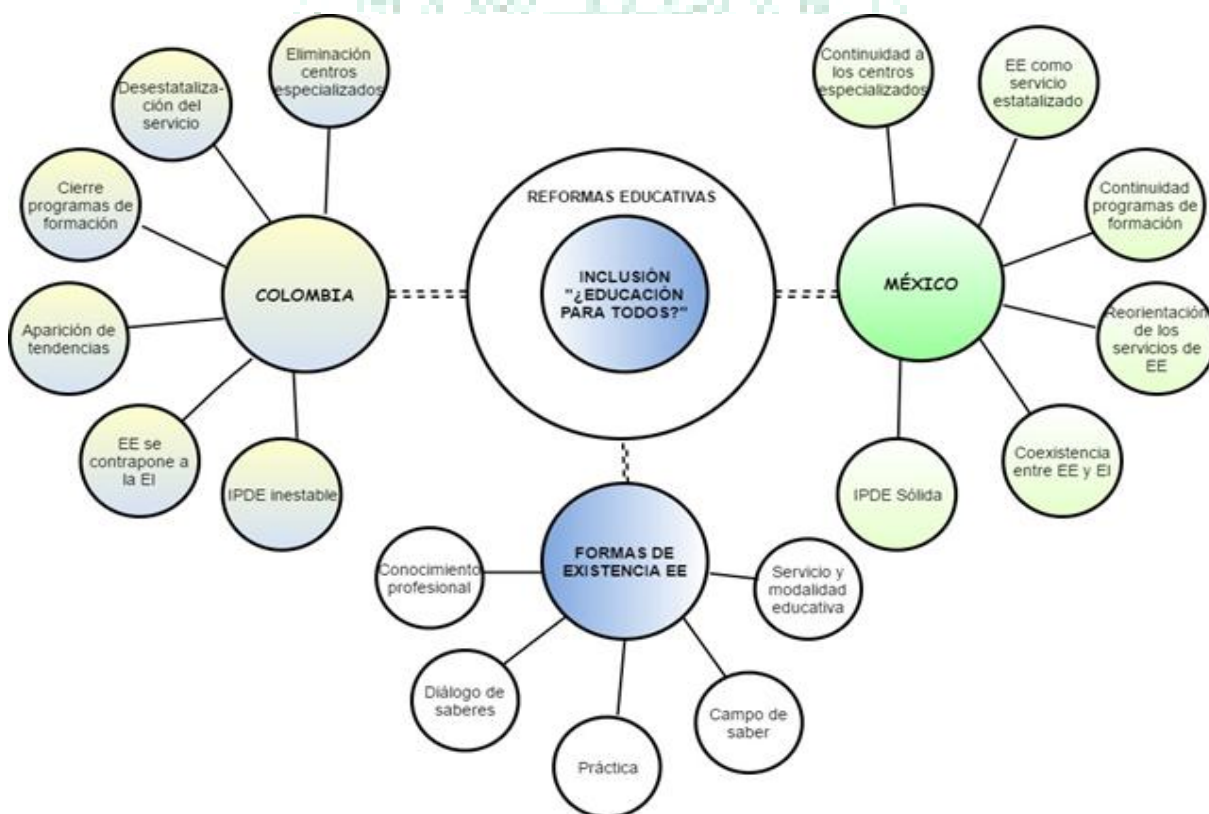


Figura 5. Formas de existencia de la educación especial. Elaboración propia 2017. Síntesis sobre vivencia y configuración de la educación especial en ambos contextos.

Las reformas educativas que han surgido en ambos contextos entre los años 2002 y 2017 han estado bajo el marco de la inclusión educativa/ educación inclusiva. Existen unos discursos

hegemónicos en torno a este proceso donde se ha planteado que éste es un “estado” al que hay que llegar y las reformas educativas cuando empiezan a transitar hacia la educación inclusiva plantean que existen modalidades y formas de educar que empiezan a ser señaladas como segregadoras y excluyentes, por tanto las subordina e invisibiliza. La educación inclusiva comienza a ubicarse en un nivel de superioridad posicional que toma cada vez más fuerza, en tanto se convierte en normativa y norma, así se origina una relación de poder en torno a otras prácticas, saberes y formas institucionales que empiezan a ser ubicadas en un polo opuesto a lo que planteaba la educación inclusiva, convirtiéndose en un imperativo de orden social y educativo, de allí se gesta una única forma de educación inclusiva. Corcini, Lockmann, Domênica y Veiga (2012, 2013), desarrollan el concepto de inclusión como imperativo de estado y plantean que desde una forma de vida neoliberal los contratos sociales que empiezan a emerger sobrepasan la noción de Estado, en tanto se empieza a envolver a la población en una lógica donde es “el estado” sin incluir a los ciudadanos quien toma las decisiones en función de los “intereses y necesidades” de los mismos. Así, la fuerte relación que ha surgido en la contemporaneidad entre Estado y mercado han pautado unas condiciones globales para conducir las formas de vida de la sociedad.

De acuerdo a lo anterior, las políticas educativas empiezan a estar sustentadas bajo un discurso neoliberal donde la inclusión es entendida, según Corcini (2013), como “una invención que entra en el juego de lo verdadero, necesario y legítimo, constituyéndola como un conjunto de prácticas que deben ser pensadas”. Desde esta perspectiva, la lógica de la inclusión se ha instaurado bajo el discurso de una educación para todos, donde todos los niños y jóvenes deben estar en la escuela desde el marco de la educación inclusiva/escuela inclusiva. Este movimiento ha hecho que se presente un distanciamiento entre la concepción de inclusión y de educación especial, ya que desde esta última la inclusión es entendida desde múltiples escenarios y no se reduce al sistema educativo/escolar. Así mismo los planteamientos de estos autores vislumbran que desde los discursos de la inclusión se establece un vínculo con el factor económico, ya que al disminuir otras posibilidades para la población que empieza a estar incluida en las escuelas, se reduce el gasto y se optimizan los recursos para el estado, adjudicándole a la vez al sistema educativo y a

sus funcionarios una serie de tareas y responsabilidades que no les compete, en tanto no tienen la formación y el conocimiento para llevarlas a cabo. Es así como empieza a instalarse la idea de que existe *un camino* hacia la educación inclusiva, estableciendo una relación únicamente con las escuelas inclusivas, desvirtuando otros espacios, escenarios y propuestas que de igual forma posibilitan la inclusión social y el desarrollo integral, pertinente y territorializado.

En Colombia puede verse cómo desde la Ley Estatutaria de Discapacidad, Ley 1618 de 2013, se contemplan otras posibilidades para los procesos educativos e inclusivos de la población; sin embargo, desde las disposiciones y orientaciones concretadas por el Ministerio de Educación Nacional se desdibujan esas otras posibilidades e inicia a circular una serie de interpretaciones donde se cree que la educación especial va en contravía de la educación inclusiva. Ejemplo de ello es la promulgación de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, por medio de la cual se establece la integración de población con discapacidad y talentos excepcionales y la incorporación de aulas especializadas en las instituciones educativas, seguidamente surge el Decreto 2082 de 1996 y la Ley 361 de 1997 por medio de las cuales se reglamenta la atención educativa de esta población en los establecimientos educativos formales estatales y privados. A partir de las disposiciones anteriormente mencionadas se empiezan a generar unas transformaciones, entre ellas el proceso de desestatalización de los centros especializados y su eliminación, centrando la atención en las escuelas comunes y desapareciendo otras posibilidades educativas para la población con discapacidad. Así lo narran algunas maestras en la investigación desarrollada por Yarza, Ramírez, Vásquez y Franco (2015), al expresar que durante la década de los 70 y principios de los 90, la educación especial hacía presencia en instituciones, escuelas y aulas departamentales y municipales, las cuales tejían relaciones y vínculos con otros contextos y entidades (hospitales, escuelas regulares, consultorios psicológicos y demás) para brindar una atención educativa de calidad a toda la población. En ese entonces la educación especial establecía una conexión sistémica con el sistema general de educación y al contrario de oponerse a la inclusión, generaba condiciones favorables para transformar diversas realidades de exclusión social y educativa.

En esta misma línea, durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), su programa de Educación fue titulado Revolución Educativa, donde claramente quedó anulada la educación especializada para darle paso a esa única forma de educación inclusiva bajo el lema “educación para todos”, donde al interior de un pequeño apartado denominado Población con necesidades educativas, se incluyen a las personas con discapacidad y talentos excepcionales. Por su parte, el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) con el programa de educación de calidad “Camino para la prosperidad” y “Todos por un nuevo país” hace hincapié en la educación de calidad y competitiva, incluyendo a la población con discapacidad únicamente desde la cobertura en el sistema educativo formal y en el restablecimiento de igualdad de oportunidades bajo la construcción de políticas que las cobije. No obstante es evidente que la calidad educativa para esta población se ha reducido a la cobertura, es decir, a su presencia en las aulas de clase, pero se ha descuidado su permanencia de calidad en las mismas y en otras alternativas estatales de educación, a lo largo de toda la vida. Por ello, estando de acuerdo con Corcini (2013) “la inclusión requiere de otros caminos para la conducción política y administrativa de la población, caminos que sean más coherentes con las formas de vida plurales y que acojan la diferencia lo más equitativamente posible” (p. 211).

Respecto a lo anterior, los centros especializados fueron eliminados y con ello una de las formas de existencia de la educación especial, así empezó a reducirse la educación especial a una práctica educativa institucionalizada al interior de las escuelas comunes, se instauró la idea de que la educación especial es por sí misma excluyente y que se contrapone a la inclusión educativa/educación inclusiva. En este sentido, es fundamental que la inclusión como objeto de problematización, concepto y proceso no se convierta en un imperativo, sino que sea una posibilidad para abrir el debate, a partir de su estudio, que nos permita comprenderla, problematizarla, cuestionarla y generar reflexiones alrededor de ella para transformar prácticas que vayan más de la mano de los objetivos y del sentido de la educación, la diversidad y la diferencia. En este horizonte, se piensa en la necesidad e importancia de revisar las políticas públicas educativas inclusivas, en tanto debe hacerse un estudio que dé cuenta de las condiciones de las instituciones educativas y el sistema educativo como tal, para garantizar el derecho a una

educación de calidad, ya que según Maciel (citada por Corcini, 2013) “la inclusión educativa no se reduce al acceso a la educación, sino que debe velar por la permanencia y adquisición de conocimientos de todos los estudiantes en condiciones de igualdad y equidad” (p. 213).

Por su parte en México hay un evidente reconocimiento de la Educación Especial desde la Secretaría de Educación Pública y en la Ley general de Educación de 1993. Al interior del sistema educativo nacional se contempla la educación especial como modalidad de atención y se especifica en el artículo 41: “La Educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social incluyente. Tratándose de menores de edad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva”. En consecuencia, surgió el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la integración educativa (PNFEEIE), al igual que las orientaciones generales de los servicios de educación especial, allí se expresan la existencia de unos departamentos, direcciones y subdirecciones de educación especial a nivel nacional encargados de coordinar los servicios. Estos se organizan en:

- Servicios de apoyo: Unidades de servicios de apoyo a la Educación regular (USAER) y los centros de atención psicopedagógico de educación preescolar (CAPEP).
- Servicios escolarizados: Centros de atención múltiple (CAM)
- Servicios de orientación: Centros de recursos e información para la integración educativa (CRIE) y unidades de orientación al público (UOP)

Con este panorama es posible identificar que pese a las reformas educativas, en Colima se piensan los procesos y los servicios de educación especial, tanto al interior de las escuelas comunes como en otros escenarios incluyentes que posibilitan la atención educativa de toda la población. Ello entonces no ha implicado la eliminación de servicios o espacios, sino una

reorientación de los servicios que contemple una mirada amplia, diversa, integral y compleja de los sujetos a los que se atiende.

Cuando la educación inclusiva es una de las formas o los caminos para generar también procesos de inclusión social, se piensa entonces en esos otros escenarios y campos donde se hace posible crear procesos inclusivos sin necesidad de pensar en la escuela común como única alternativa o posibilidad de existencia²². Así podrían coexistir la escuela inclusiva, la educación especializada, la rehabilitación basada en comunidad, la pedagogía hospitalaria y otros procesos que ponen en escena diversas realidades sin anular, desdibujar o invisibilizar a los sujetos. Estas realidades establecen diálogos, producen saberes, y conforman relaciones sistémicas (Yarza et al., 2014). Mientras en Colombia desde el MEN se diseñan orientaciones pedagógicas para la atención a población con necesidades educativas y talentos excepcionales, en México la Secretaría de Educación Pública existe un Departamento/Subdirección de Educación especial que vela por los procesos de integración, inclusión y educación especializada de toda la población, se piensa en sus múltiples formas de existencia y se coordina un programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa. Así se empezaron a comprender las diferencias y semejanzas encontradas en ambos contextos respecto a las conexiones que se establecen entre la educación especial con los sistemas educativos nacionales de cada país y las formas en las que se conceptualiza y se vive la educación especial.

Sobre la educación especial como conocimiento profesional es fundamental dar cuenta de que en Colombia se da un cierre acelerado de programas de formación en este campo entre 2002 y 2006 (hoy quedan 5), caso contrario a México donde se le da su continuidad y fortalecimiento nacional en la actualidad (42). Ello también pone en evidencia un recorrido histórico y unas trayectorias que marcan el antes y después de la educación especial en relación a los procesos de educación inclusiva, en este sentido se generan nuevos procesos de profesionalización,

²² Es importante precisar que hablamos de una escuela común con la misma gramática escolar del siglo XIX, y con un discurso gerencialista performativo que la atraviesa, en todos sus niveles y espacios. Sin embargo, es importante señalar que existen experiencias significativas, interculturales y de educación plena que se escapan a esta configuración hegemónica.

desprofesionalización y reprofesionalización que ponen en juego unas tendencias en nuestro país de las que se hablaban en el planteamiento del problema: invisibilizadora, subteorizadora y usurpadora.

En relación a esas tendencias, la educación especial está atravesando por un estado de crisis, en tanto se está poniendo en cuestión la pertinencia de su existencia desde los planteamientos de Echeita, Parrilla y Carbonel (2011), es así como se empieza a constituir la educación especial como un campo de saber que trate de anular esas percepciones y tendencias, justificando, argumentando y legitimando su permanencia, incluso desde la investigación en el campo (Fernández Batanero, 2008). Por otra parte, es necesario contemplar el diálogo de saberes que aparece en ambos contextos, ya que éste permite comprender en su totalidad la complejidad y diversidad del ser humano, teniendo en cuenta factores biológicos, sociales, contextuales, físicos y demás. De esta manera, es fundamental generar un diálogo que trascienda de lo interdisciplinar a lo transdisciplinar, sin que ello signifique el desdibujamiento del rol de cada profesional (tendencia usurpadora), ya que se ha comenzado a tener experiencias donde se cree que el rol del educador especial puede ser asumido por otro profesional, en nuestro caso con el Decreto 490 del 2016, donde el rol del maestro de apoyo queda nuevamente confuso y aparecen los líderes de apoyo que pueden ocupar o “usurpar” su lugar.

Las múltiples formas de existencia de la educación especial señaladas por Yarza (2011) nos permiten comprender que las formas en las que se dinamiza, expande o reduce la educación especial depende de los contextos, los actores, las experiencias, los entes gubernamentales y los mismos profesionales del campo. Con estos planteamientos coincide Granada (2005), al expresar que la educación especial es un concepto polisémico y multidisciplinar cuyos estudios y prácticas varían en relación al momento histórico y al contexto en el que se encuentre. Por su parte, Torres (2011) plantea que uno de los componentes fundamentales para el abordaje de la Educación especial, desde su epistemología, es la interdisciplinariedad, en tanto al ser considerada como práctica y/o conocimiento profesional, desde el campo educativo y pedagógico, los aportes que se hacen a partir de las demás disciplinas y saberes que convergen,

complementan y colaboran fuertemente en la construcción del conocimiento y el trabajo que se realiza desde la Educación especial, constituyendo así un campo y disciplina propia que sustenta su saber y saber hacer en una constante interacción con la educación, la pedagogía y otras disciplinas.

5.4 Construcción, deconstrucción y reconstrucción identitaria: entre la estabilidad y el desequilibrio

La identidad profesional es un constructo complejo, dinámico y continuo, que no solo está referida a las características propias de un sujeto, sino que también se genera por la interacción con los colectivos y gremios críticos que reflexionan desde el análisis de su quehacer, las experiencias, representaciones subjetivas y el reconocimiento propio dentro de un contexto determinado, haciéndose evidente que este proceso de construcción se origina en la formación inicial y se continúa durante la vida profesional.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Figura 6. Identidad Profesional Docente Especial

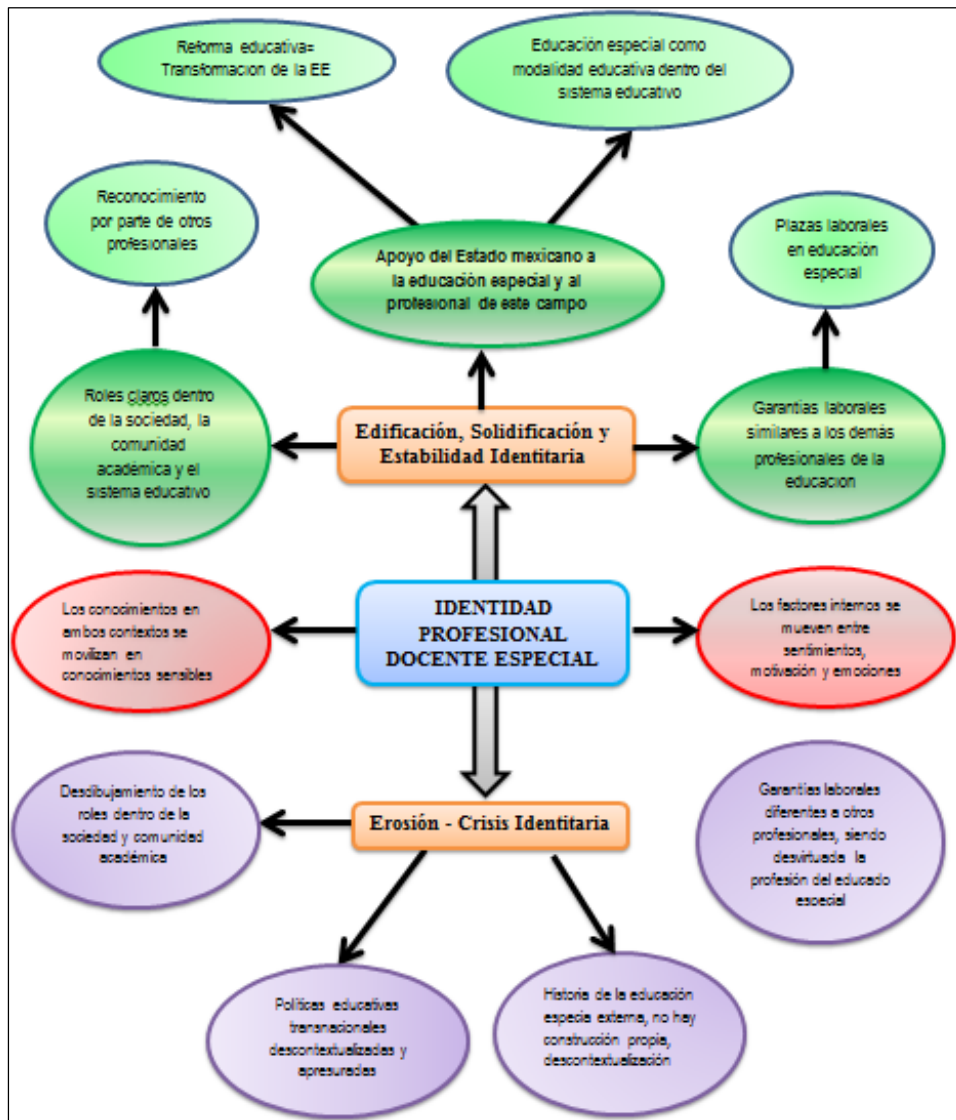


Figura 6. Identidad profesional docente especial. Construcción propia. 2017. Síntesis de la erosión y/o edificación de la identidad profesional docentes especial, la crisis identitaria y los factores que influyen.

La Identidad Profesional Docente Especial (IPDE), un asunto que ha sufrido fuertes transformaciones y se ha fraccionado debido a factores externos, como diversas reformas educativas, apreciaciones y representaciones frente a la educación especial que de una u otra

forma han provocado una crisis en la identidad del profesional de este campo, pues al ser esta un objeto fuerte dentro de la identidad personal, se constituye, se reconfigura e internaliza en el campo de acción y desde su forma de ser y estar en un determinado lugar que lo complementa, es por ello que la IPDE ha transitado por algunas alteraciones y ha pasado de ser una condición estable del docente a estar en un estado intermitente que procura una crisis y cuestionamiento de su pertinencia esto claro desde el contexto colombiano (tal como se constató en la investigación de Yarza et al, 2014a, 2014b, 2015), pues desde el contexto mexicano es un asunto totalmente diferente, ya que esta identidad profesional se ha establecido como propia y sólida, y esto es gracias al apoyo de los entes gubernamentales y del Estado en general que reconocen la Educación Especial como un asunto relevante.

Desde la Constitución Política la educación es contemplada como un derecho social, económico y cultural, cuyo objetivo es formar sujetos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, donde el Estado, la sociedad y la familia son responsables de esta y que debe ser de calidad equitativa, asegurando el acceso y la permanencia de los niños y jóvenes y ratificando el respeto por la diversidad presente en las instituciones, desde su ser y su aprendizaje.

Actualmente hemos podido identificar y vivenciar cómo la educación se ha ido desvirtuando y con ella sus objetivos primordiales, pues las demandas sociales internacionales exigen asumir posturas que custodien el desarrollo económico nacional, con el fin de estar a la par de otras naciones y así poder recibir ciertos beneficios, es entonces que el punto central de la educación se convierte en el desarrollo económico, dejando de lado el ser humano, la sociedad y el individuo como tal, tratando de homogenizar la sociedad y dejando por fuera minorías que no encajan en estos intereses estatales entrando a una crisis educativa (Cfr. Córdoba Cuartas y Lopera Lopera, 2016).

La educación colombiana se encuentra bajo alerta y todo ello por aquellas políticas y discursos descontextualizados que han provocado una seria confusión en el entendimiento de la educación y de la calidad educativa, pues esta también ha sido redireccionada a políticas desarrollistas que la ha querido rotular como la forma de desarrollo social a favor del desarrollo económico,

correspondiendo a discursos neoliberales y convirtiendo la educación en la posibilidad para hacer realidad ese objetivo.

La educación especial no ha estado distante de estas situaciones políticas, puesto que ha quedado supeditada a decisiones que han marcado significativamente su rumbo y existencia, ya que a partir de la inserción de discursos transnacionales se ha cuestionado la necesidad de la educación especial y con ella la formación inicial de maestros en este campo. Como se ha constatado en otras investigaciones críticas en educación especial y educación inclusiva (Corcini, et al. 2013; Vásquez y Franco, 2014; Yarza, et al, 2015; Córdoba Cuartas y Lopera Lopera, 2016), los discursos de la inclusión educativa/educación inclusiva y las reformas políticas en el campo de la educación, han puesto en amenaza la existencia y pertinencia de la educación especial, puesto que han tratado de desconocerla como un campo epistemológico, fundamentado y como un saber profesional, motivo por el cual la educación especial ha entrado en un estado de crisis, lo que ha hecho necesario repensar y resignificar los procesos de profesionalización de los educadores especiales y con ella su identidad profesional, tal y como lo plantea Guajardo (2010), quien propone que estos procesos de profesionalización y desprofesionalización son temas que se deben de atender multidisciplinariamente, desde la academia y desde las condiciones políticas, pues dicho sentimiento es causal del “despojo”.

Es evidente que han existido políticas que han sugerido un fortalecimiento en el reconocimiento de la población con discapacidad, pero no es solo su reconocimiento como sujetos políticos, pertenecientes a un país, contexto o lugar, sino también la posibilidad de estar y de ser en otros espacios donde pueden desarrollar sus habilidades. En relación a ello tenemos la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, encargada de organizar la prestación del servicio educativo a los grupos poblacionales, también podemos encontrar la Ley Estatutaria 1618 del 2013, cuyo fin es garantizar el pleno goce de los derechos de las personas con discapacidad y la cual se basa en los principios de dignidad, inclusión, justicia, diversidad, respeto, accesibilidad y aceptación a la diferencia y los decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009, los cuales reglamentan la atención educativa a personas con discapacidad y con excepcionalidad, contemplando lo que son las

adecuaciones y flexibilización curricular. Pero estas formas de ser y estar de la educación especial en diferentes escenarios han sido irrumpidas, pues las reformas educativas en relación a la inclusión supusieron cambios que de una u otra forma han tocado con la estabilidad de la IPDE, como la Resolución 5443 del 2010²³ y a partir de esta se comenzó a hablar de un desdibujamiento de la Educación Especial, lo que llevó a agudizar la *tendencia invisibilizadora*, pues condujo a pensar la educación especial como educación continua o pos gradual, eliminado su existencia como educación inicial. Sin embargo se puede decir que gracias a los movimientos de los educadores especiales del país esta resolución pudo ser derogada, permitiendo que la licenciatura en educación especial continuara y con ello la formación de profesionales en este campo. Esa amenaza provocó fracturas en la identidad del profesional que continúan, en tanto, muchos programas fueron cerrados.

De acuerdo a lo anterior se ha generado el surgimiento de dudas y preguntas por el quehacer del educador especial, quien de acuerdo a esas políticas que sugieren el desvanecimiento de la educación especial como un campo de saber, se fortalecen las tendencias que la ponen en alerta, como la usurpadora, la cual alude a que otro profesional puede hacer el trabajo igual o mejor que el educador especial y es así como se puede leer en el documento técnico que orienta la atención educativa a estudiantes con discapacidad²⁴ (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 38). Así mismo se expresa que “Al contrario de esta creencia, en la actualidad contamos con diversas experiencias provenientes del ámbito educativo, según las cuales son los establecimientos educativos los que deben encargarse, directamente, de la educación formal de estudiantes con discapacidad. Para lograr esta meta, debemos formar a los maestros en discapacidad”. Es decir, se hace necesaria la formación de maestros de educación especial y maestros de área, que responda a las demandas del Estado, respecto a la atención educativa de la población con

²³ La cual “Define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación y otras disposiciones relacionadas con: denominación, currículo, perfil, competencias básicas y profesionales del educador, práctica pedagógica, movilidad y personal docente”

²⁴ El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) acaba de publicar el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, cuya aplicación es de carácter nacional, tanto en instituciones educativas públicas como privadas. Este documento sustituye las orientaciones que le anteceden de 2014.

discapacidad y talentos excepcionales. Esto también es ratificado por el sistema colombiano de formación de educadores (2014), el cual establece que la atención a las poblaciones diversas debe ser asumida por todos los momentos de la formación, es decir formación inicial, continua/en servicio y avanzada.

Aunque ha sido indiscutible que la recepción de políticas transnacionales descontextualizadas han provocado una fractura y un estado de crisis en la identidad profesional, así como la generación de procesos de desprofesionalización y reprofesionalización, también es claro que la identidad profesional está dada por principios pedagógicos, disciplinares, con fundamentos epistemológicos, investigativos y teóricos que constituyen a un sujeto como profesional y desde este punto de vista y como eje transversal, el educador especial posee un saber específico que posibilita un trabajo articulado, interdisciplinar, pertinente y adecuado en relación a procesos educativos de población con discapacidad y excepcionalidad, en vínculo con otros grupos diversos.

De acuerdo con lo anterior se hace necesario que desde las políticas públicas se analicen y se realice el debido procedimiento reflexivo frente a la implementación y efectividad de la política, para que de una forma coherente se puedan ajustar a las demandas requeridas, en el caso de la educación especial, demandas que son necesarias como asuntos públicos y que generan nuevos retos para que esta sea entendida y comprendida como un campo de saber y un conocimiento profesional. Los retos de la educación especial deben ir encaminados a la formación inicial y posgraduada de profesionales de este campo y a los procesos educativos de personas con discapacidad y talentos excepcionales, pensando también en su configuración y transformación. Por su parte el Estado de México, desde la Constitución Política garantiza el derecho de los mexicanos a recibir educación, la cual tiene que ser laica, gratuita, democrática, nacional y de calidad y obliga a la Federación, a los Estados y a los Municipios a impartir la educación primaria, secundaria, y media superior. El panorama mexicano es más alentador para la educación especial y para el profesional de este campo, ya que desde la normativa educativa, es decir desde el Sistema Educativo Público, la educación especial se encuentra vigente y tangible

como modalidad, como parte esencial de la estructura del sistema educativo y de la dirección general de acreditación, incorporación y revalidación del Secretaría de Educación Pública, quienes apuestan por la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, desde una modalidad estatal, con responsabilidad de los entes gubernamentales.

La nueva reforma educativa del Estado de México puesta en marcha desde el 2015, ha supuesto cambios en el mismo sistema, pero estos cambios no se han direccionado a la eliminación o cierre de programas de educación especial o cierre de CAM, USAER, etc. Contrariamente esta reforma ha implicado la transformación de la educación especial en aras de la inclusión, encaminada a la educación inclusiva, garantizando la educación de todos los mexicanos, cuyo objetivo es responder a las exigencias sociales, asegurando una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad y estableciendo el servicio profesional docente, el cual tiene como ejes la capacitación, formación y evaluación, con el fin de caminar hacia la calidad educativa, tal y como lo sugiere Díaz Barriga (2010) al referir a la evaluación como un proceso formativo y continuo que perfecciona permanentemente el quehacer docente, convirtiéndola en un insumo fundamental de retroalimentación y que se encamina desde la reforma a la calidad de la educación. Es así como lo plantean Díaz e Inclán (2000) “En este contexto podemos afirmar que se han establecido elementos constitutivos de una reforma educativa que asume nuevas perspectivas de la educación y que tiene la intencionalidad de lograr cambios significativos en la dinámica de todo el sector educativo”. Como se visibiliza en la reforma educativa al establecer que las autoridades competentes deben garantizar el derecho a la educación de calidad, la cual se llevará a cabo con el fortalecimiento de la educación especial y con ella la formación docente, articulándose con las instituciones formadoras de maestros.

Esta reforma educativa, que tiene en cuenta la educación especial y la estructura del sistema educativo, da indicios de una solidez y estabilidad en la identidad profesional de los maestros de educación especial en México, quienes encuentran dicha solidez por el apoyo que hallan en el Estado, en los entes gubernamentales y la educación misma, y quienes consolidan al educador especial como un profesional necesario para el desarrollo social de la nación.

Para alcanzar el objetivo de educación con calidad y equidad, el Estado mexicano a través de la Ley General de Educación de 1993 pretende fortalecer la educación especial, con el propósito de identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan la participación plena y efectiva en la sociedad y en el aprendizaje, para lograr esto, el Estado promueve la formación y capacitación de maestros en este campo, profesionales competentes para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad y aptitudes sobresalientes, así como la incorporación de enfoques de inclusión, donde se debe orientar a padres y maestros de educación básica y superior para la atención de las diversas poblaciones.

Es entonces reiterativo que el apoyo que recibe la educación especial, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de las poblaciones y la formación de maestros de educación especial, ha incidido en que el profesional de este campo consolide su identidad profesional desde una vertiente personal, de su historia y experiencia y una vertiente gremial, donde el maestro de educación especial es concebido como un sujeto de saber y un profesional, cuya identidad atraviesa por un momento de continuidad, organización y configuración.

Factores externos e internos hacia una construcción de la IPDE

La construcción, solidificación y equilibrio de la IPDE es un asunto que atañe a diversos factores que procuran su consolidación y conservación dentro de lo personal y contextual. Como lo plantea De Tezanos (2012), la identidad profesional no es una cuestión personal y propia de un sujeto, sino que es un punto de convergencia entre el sujeto y el contexto, es un campo intersubjetivo y de interacción, el cual le permite al individuo analizarse, describirse y transformarse; a partir de dichos planteamientos esto se convierte en un asunto relevante, donde el sujeto sabedor de un conocimiento específico, en este caso el educador especial, es quien debe de una manera clara y concisa otorgarse esa identidad profesional, la cual también se hace propia en el campo de formación, ya que allí se comienza la edificación y desarrollo de habilidades, capacidades, atributos y competencias que proyectan la identidad profesional del maestro en el campo de la educación especial. En el contexto colombiano los estudiantes y los maestros del

programa tienen claro cuál es su papel en la sociedad, pero este papel ha sido desdibujado o redibujado debido a la reestructuración de algunas formas de existencia de la educación especial y eliminación de otras, razón que ha llevado a una crisis en la identidad de los educadores y educadoras especiales colombianos al sentir que su campo se ha ido desvaneciendo, caso opuesto al contexto mexicano, donde el educador especial es entendido como un conocedor cuya presencia se hace vital en las instituciones educativas comunes y especiales para la atención educativa de poblaciones y a partir de ello se reconoce a sí mismo como educador especial y con una identidad profesional sólida.

La identidad del maestro especial, en aras de inclusión se ha visto afectada y para develar dicha situación nos guiamos por los postulados de Grieco y Striano (2014) al considerar que “la identidad profesional del profesor de necesidades especiales se encuentra en una fase de confusión, puesto que desde las directrices de inclusión se piensa al educador especial como un segregador y excluyente”. Esto pone de manifiesto el modo en que las reformas educativas y de inclusión educativa/ educación inclusiva han provocado cambios, en tanto se produce la desestatalización de la educación especial que trae consigo el cierre de los centros especializados y la inclusión de población con discapacidad y excepcionalidad al sistema educativo regular. Como lo hemos planteado, se agudiza entonces un proceso que transforma la atención educativa de estas poblaciones, reconfigurando las condiciones externas e internas de la formación de maestros de educación especial y modificando esta figura en el sistema educativo nacional colombiano. Por ende, en palabras de Bolívar (2005): “La reestructuración de la escuela demanda, paralelamente, una reestructuración de la propia identidad profesional”. A partir de los cambios que se han generado a causa de las reformas educativas, el docente especial ha transformado sus roles, prácticas y su propio ejercicio docente, como consecuencia, su identidad y reconversión profesional (Bolívar, 1999).

Se propone entonces un proceso donde se entra a la reconstrucción identitaria, pues el educador especial pasa a ser un docente de apoyo en las instituciones educativas comunes, que desde su propia perspectiva es quien debe ser quien fomente y promueva los procesos de inclusión y

aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales. Allí también entra a jugar otro asunto en la construcción identitaria, la relación con los colegas, planteado por Grieco y Striano (2014), como un factor influyente en dicha construcción, la interacción con otros profesionales de la educación se convierte en un asunto complejo, intersubjetivo, desde las concepciones de los actores. La presencia del profesional de la educación especial se hace necesaria en el contexto educativo, dado que este tiene conocimientos teórico-prácticos específicos, habilidades, formas y metodologías para el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población con discapacidad y excepcionalidad, del mismo modo, este es reconocido como un profesional con competencias pedagógicas, didácticas e investigativas, (aunque las concepciones pueden ser variadas). Por tanto, el educador especial debe tener una posición clara y una identidad profesional sólida, que esté ligada a los conocimientos propios y haya un empoderamiento de sus prácticas, su ser, saber y quehacer.

Grieco y Striano (2014) sugieren que uno de los factores clave en la construcción de la identidad profesional del maestro de educación especial son los roles que este tiene en los contextos donde se desenvuelve, configurándolo como un intermediario entre los estudiantes y el conocimiento, un agente capaz de apoyar las situaciones de precariedad y angustia, con la habilidad de construir espacios de aprendizaje y mediación. A contracorriente de las crisis identitarias y de la contingencia que generan los factores externos, los educadores especiales tienen la oportunidad de construir, cocrear y reinventar su identidad profesional. Esto solamente puede hacerse juntos, en tanto comunidad académica viva, militante, comprometida.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo del proceso investigativo se generó una exploración de contextos y realidades, que poco a poco nos fue permitiendo asimilar y acoger las diversas formas en las que se ha concebido la educación especial, las configuraciones de las cuales ha sido objeto y la invisibilización en la que lentamente se ha ido sumiendo. Si bien la educación especial ha hecho

presencia en ambos contextos, Colombia y México, su abordaje se ha dado de forma diferente, en tanto se le han otorgado o arrebatado lugares y espacios en función de unas transformaciones a las que se ha sometido. En este sentido, es esencial dar a conocer no el desenlace de este proceso, porque como lo mencionamos en la introducción del trabajo, esto apenas es el comienzo de nuevas etapas y proyecciones, sino algunas apreciaciones fundamentales que den cuenta de las preguntas orientadoras y objetivos trazados, y que además permita pensarse futuros proyectos que le den continuidad y expandan las reflexiones y discusiones en torno a esta problemática. Los conocimientos profesionales, teóricos, prácticos y epistémicos de los maestros, son asuntos complejos que se transversalizan por concepciones y percepciones sociales. En palabras de Vezub (2016) los conocimientos y/o saberes en la práctica educativa son relevantes en cuanto a que el conocimiento es un elemento clave en la acción educativa, puesto que constituye su principal fuente de materia prima para su labor y ejecución; sin embargo los conocimientos que adquiere el profesional de la educación son de cierta manera seleccionados por percepción social, es decir, los conocimientos que posee el educador especial están dirigidos más a un asunto al que denominamos “dimensión curri de los conocimientos”, desligado de las teorías de las emociones, sino en relación a prácticas sensibleras y afectivas. Contrario a esas percepciones que se han construido, algunos participantes del programa de educación especial defienden la identidad profesional desde el campo de saber, configurando y resignificando la construcción del conocimiento, las prácticas investigativas y los campos de acción, tal y como lo menciona de Tezanos (2007b, citada por Vezub, 2016): “Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica”; lo que contribuye de forma significativa a la construcción identitaria en términos de dominio profesional y que permiten la estabilidad identitaria, el saber hacer, saber ser y saber conocer.

6.1 Conclusiones

Desde las experiencias, prácticas, rasgos y modelos de formación de los programas

- La formación brindada por ambos programas, desde la perspectiva de estudiantes y maestros, es integral y generalista, en tanto comprende aspectos y dimensiones educativas, sociales y políticas, además se abordan desde contenidos pedagógicos, didácticos y disciplinares específicos que se articulan con saberes de otras disciplinas como la psicología, psicopedagogía, neurología, antropología, entre otros. Ello es lo que ha permitido a los maestros de Educación Especial asumir también una mirada integral del sujeto.
- El componente pedagógico desde lo planteado por los maestros y estudiantes del programa de la Universidad de Antioquia es reconocido como saber fundante a partir de su importancia para la formación del maestro, por ello consideran que la fundamentación pedagógica es esencial. Sin embargo coinciden que pese a dicho reconocimiento, muchos estudiantes le restan importancia a este saber y le otorgan un lugar subordinado sobre los otros componentes de la formación. En la Universidad de Colima por su parte es asumido desde una concepción tecnicista e instrumental, ya que se traduce en términos de métodos, estrategias y técnicas educativas (lo pedagógico), razón por la cual la pedagogía no se relaciona con un saber y se le otorga una connotación reduccionista y hasta difusa, en tanto no se abordan cursos pedagógicos, sino generalidades de la educación o del sistema educativo.
- Desde las prácticas pedagógicas, en ambos contextos se destaca la pertinencia e importancia de las prácticas tempranas y el recorrido que se le da a las mismas durante la trayectoria formativa. No obstante en la Universidad de Antioquia se plantea la necesidad de una resignificación de las mismas desde sus denominaciones y en la Universidad de Colima una ampliación de realización de las prácticas en relación a los contextos en los que se puedan generar impacto social y educativo desde la formación y el perfil del

maestro en formación.

- La Universidad de Colima tiene dentro de sus rasgos más característicos la incorporación de un laboratorio de educación inclusiva que vincula tres programas para la atención de personas con discapacidad en relación a sus procesos de enseñanza/aprendizaje, al apoyo a las familias y a la inclusión educativa. Mientras que la Universidad de Antioquia perdió “el centro de servicios pedagógicos” hace aproximadamente 13 años, un espacio que permitió la creación de diversos proyectos pedagógicos, fomentó la investigación, en el que se realizaron adaptaciones de programas y, de esta manera, se convirtió en un espacio para fortalecer los procesos formativos de los estudiantes del programa. Adicionalmente, ponen en marcha un diálogo de saberes a partir del trabajo interdisciplinar, pues también fue posible que estudiantes de otras facultades y universidades realizarán sus prácticas en estos espacios institucionales académico-comunitarios. Estos espacios creados en las universidades evidencian rasgos generales de sus ejes misionales, en tanto se vinculan a programas de extensión, investigación y docencia que además se articulan a la comunidad en general.
- Desde las competencias que tiene el Educador especial, tanto estudiantes como maestros de la Universidad de Colima, hacen una vinculación directa con valores y características personales. Mientras en la Universidad de Antioquia se apunta a unas competencias o conocimientos de carácter intelectual, epistémico y profesional, no obstante algunos maestros y estudiantes de los otros programas tienen una concepción de las competencias del educador especial relacionadas a aspectos emocionales y sensibles de los mismos.
- Los modelos de formación que orientan los programas oscilan entre socio crítico y el basado en competencias, es imprescindible para su comprensión y entendimiento un abordaje desde los documentos maestros que den cuenta de su definición y rasgos fundamentales para sentar las bases, tener un conocimiento más amplio, claro y profundo sobre los mismos, por parte de la comunidad académica. Solo así será posible articular

los espacios de formación, los contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluación a los modelos de formación orientadores en ambos contextos.

- Para la formación inicial de maestros en educación especial, tanto de la Universidad de Antioquia como de la Universidad de Colima, es de vital importancia conservar un equilibrio entre la teoría y la práctica desde el trabajo colaborativo entre las instituciones formadoras y los centros de práctica que fortalezca el aprendizaje de los maestros en formación a partir de bases epistémicas y diversas experiencias en los distintos contextos.
- La formación integral de la que se hablaba en un principio, da cuenta de uno de los modelos de formación específicos en educación especial, el cual plantea una formación generalista desde contenidos y saberes pedagógicos y específicos que involucren poblaciones diversas y distintos escenarios de actuación. Desde esta perspectiva es fundamental comprender que la formación especializada debe abordarse en la formación posgradual, creando y ampliando la oferta en educación avanzada para complementar la formación no solo de educadores especiales, sino de los profesionales de las distintas áreas de la educación y otras áreas, disciplinas o campos.
- La formación de maestros investigadores está contemplada al interior de los planes de estudios y, transversalmente, en las prácticas pedagógicas. Se concluye que los procesos de investigación planteen preguntas problematizadoras en torno a todo lo que confluye en la educación especial, es decir, no solo centrarse en los grupos poblacionales, sino en los fenómenos y problemáticas socio-pedagógicas alrededor de la educación especial. En este sentido, se evidencia que tanto en México como en Colombia se encuentran grandes vacíos con respecto a la investigación, además bajos niveles de motivación e interés por parte de los estudiantes e incluso de maestros por pertenecer y desarrollar grupos de investigación alrededor de la educación especial. Por ello es fundamental que los seminarios de prácticas tempranas y de docencia aborden de forma juiciosa y rigurosa la investigación sin que se reduzca a las aulas de clase y a sus dinámicas.

- La formación inicial de maestros en educación especial debe permanecer, en tanto su fundamentación conceptual y práctica, es necesaria para dar respuesta a las demandas y necesidades de los contextos y sus ciudadanos, en tiempos donde se están gestando procesos de inclusión educativa y de atención educativa a la diversidad. Asimismo se hace evidente una prevalencia de personas con discapacidad que exigen una atención educativa especializada y de calidad. Por ello desde las voces de toda la comunidad académica es pertinente, necesario e importante darle continuidad y fortalecer la formación de maestros en este campo desde la formación inicial y pos gradual.

Desde las condiciones que edifican o erosionan el proceso de construcción identitaria

- La Identidad Profesional Docente Especial (IPDE) está transversalizada por factores internos que la edifican o deterioran; en ambos contextos convergen similitudes en relación a la construcción identitaria, la motivación y la convicción son factores que priorizan la elección de ser maestros de educación especial, siendo este un eje primordial para la construcción identitaria. De igual modo, el profesional de este campo estabiliza su conocimiento y se reconoce en sí mismo como un educador especial, el cual posee saberes propios y específicos, que lo hacen un profesional de la educación, con bases teóricas y epistémicas.
- La Identidad Profesional Docente Especial se ve atravesada por factores externos que la consolidan o erosionan. En la Universidad de Colima fue evidente que esta se encuentra en un estado sólido, en tanto recibe reconocimiento social que le atribuye un estatus profesional e intelectual, cuenta con condiciones laborales estables desde lo estatal y lo privado, y las percepciones que tienen los demás profesionales sobre éste le otorga un reconocimiento de su saber específico que legitima la pertinencia y necesidad de la formación de los mismos. En la Universidad de Antioquia esos factores externos son distintos, si bien existe un reconocimiento de su existencia y de la pertinencia de la formación en este campo por parte de los profesionales y estudiantes de los demás

programas de educación, el desconocimiento que se tiene frente al mismo sitúa a la educación especial en un estatus intelectual y social poco relevante, hace que se confundan sus conocimientos con unas características emotivas que van más de la mano de la sensibilidad, la paciencia y la ayuda. Así mismo la desestatalización de la educación especial provocó una modificación en los roles y en las condiciones laborales que desestabilizó su profesionalización provocando en la actualidad un estado de crisis identitaria.

- El sentido de la educación en Colombia ha sido desplazado por discursos neoliberales que buscan el desarrollo económico de las naciones, convirtiendo a la educación en la mejor posibilidad para alcanzarlo, así se empieza a hacer énfasis en la competitividad, rentabilidad, productividad y eficiencia de la educación, fundamentando además que ésta en sí misma constituye una inversión. En este sentido el desarrollo económico ha puesto en jaque a la educación especial, en relación a su objeto de estudio, razón por la cual no se invierte o se hace necesario la inversión en este campo poniendo en riesgo su existencia, lo que ha provocado una crisis en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional.
- Las reformas educativas que se han venido gestando, se han desarrollado de forma descontextualizada, transformando las formas de ser y estar del educador especial en el contexto educativo, en este sentido ellas se han convertido en ejes centrales que cuestionan la existencia o no de este campo.
- Los discursos de la educación inclusiva/inclusión educativa han generado ciertas tensiones, retos y transformaciones en la formación de maestros, no solo en educación especial, sino en todo el campo de la pedagogía y la educación, lo cual ha modificado o configurado nuevos escenarios para los maestros donde se ha puesto en tela de juicio y revisión no solo la formación de maestros, sino la misma educación especial, llegando a cuestionar su identidad y su propia profesionalización. Si bien se señala que la inclusión

supone una serie de transformaciones no solo en la educación especial sino en la formación inicial de todos los licenciados y debido a las múltiples formas de existencia de la educación especial, se debe entonces esclarecer entre los centros de práctica y maestros asesores que sus insistentes preocupaciones e intereses por centrar la función del maestro en educación especial en el hacer deben ser revisadas, ya que éste devela una multiplicidad de formas de existencia o rostros magisteriales al interior de su formación y ejercicio profesional e intelectual y ello implica una práctica que contribuya a fortalecer sus procesos en el ser-saber y saber hacer.

- Las formas de existencia en México y Colombia oscilan entre servicio y modalidad educativa, práctica, conocimiento profesional, campo/área y diálogo de saberes; sin embargo en México hay un predominio en el servicio/modalidad educativa, ello se debe al lugar y al reconocimiento que se le da a la educación especial desde la Secretaría de Educación Pública. En Colombia en cambio hay mayor prevalencia en campo de saber, conocimiento profesional y en práctica, ya que la educación especial se ha venido constituyendo como un campo de estudios que posibilita la reflexión, el debate y la investigación en torno a todo lo que confluye en la educación especial y que se ha venido consolidando porque ha estado en una búsqueda permanente de validez y legitimación que anule cualquier posibilidad de desaparición y defienda el derecho de existencia. En este sentido, mientras en México se habla de una transición y reorientación de servicios de educación especial, donde ésta existe aún como un sistema integrado a la educación común y trabajan de forma complementaria, en Colombia se habla de inclusión educativa y educación especial como polos opuestos y del cierre de los centros especializados.
- Desde la Universidad de Antioquía se considera que el cierre de los centros especializados fue un desacierto y que ello sucedió más desde un argumento económico que pedagógico, ya que la educación inclusiva debe ser pensada desde diferentes perspectivas y no desde una sola lógica, razón por la cual se considera que ellos representaban otra forma de ser y estar para las poblaciones y los profesionales, que no

iba en contravía de los presupuestos de la educación inclusiva. Desde estos planteamientos podría presentarse una coexistencia de diferentes modalidades y servicios educativos en torno a la educación especial, tal y como se da en México desde las percepciones, experiencias y vivencias de los actores de la Universidad de Colima.

- Las transformaciones que se han venido generando en la educación especial en Colombia han representado para las poblaciones sujeto/objeto de estudio y los profesionales diversas implicaciones, para los primeros se ha ido cerrando posibilidades y oportunidades que les permita existir y hacer parte, para los segundos y para el campo como tal, ha significado un estado de crisis identitaria, en tanto se han venido gestando unas tendencias que ponen en alerta a la educación especial y a los profesionales, tendencias que se han convertido en macrorrelatos hegemónicos de la educación inclusiva/inclusión educativa y que fueron confirmadas por los participantes de la investigación. En este sentido se reitera la existencia de una tendencia invisibilizadora que ha tratado de anular la existencia de los programas de pregrado y que se ve materializada en los intentos que se han dado por eliminarlos desde el cierre de los centros especializados hasta la supresión de algunos programas, una subteorizadora que plantea que la educación debido a su inexistencia como sistema y conocimiento profesional debe dejar de existir como área, campo o disciplina, finalmente una usurpadora que ha supuesto la suplantación del educador especial por otros profesionales que ocupan sus roles o funciones desdibujando su saber. En Colima por su parte se vive una identidad sólida que no cuestiona su existencia y pertinencia, ya que se ha consolidado como un saber imprescindible para la sociedad y el estado.

6.2 Proyecciones y recomendaciones: Caminos hacia la transformación en la Universidad de Antioquia y la Universidad de Colima

- ❖ Crear redes estudiantiles y/o comunidades académicas que contribuyan al estudio y análisis de la educación especial, así como la internacionalización académica en aras de

fortalecer relaciones de cooperación, investigación y proyección social, fomentando el intercambio y enriquecimiento de saberes y experiencias, que refuercen y favorezca el proceso formativo en este campo. Es necesario que los lazos que se han tejido se fortalezcan y se creen nuevas relaciones académicas que contribuyan a la formación personal y profesional y la construcción académica en función de la educación especial.

- ❖ Seguirle apostando a los programas de formación inicial de maestros de educación especial y pensar en la apertura de posgrados en ambos contextos, para articular los procesos de formación de profesionales en el campo de la Educación especial desde la oferta de educación superior y avanzada.
- ❖ Es fundamental que desde los cursos de ambas universidades se haga énfasis en las áreas relacionadas con la población con talentos excepcionales y aptitudes sobresalientes, visibilizándola desde la teoría y la práctica.
- ❖ Darle continuidad desde la Universidad de Colima al laboratorio de educación inclusiva y desde la Universidad de Antioquia tratar de recuperar el centro de servicios pedagógicos, un espacio valioso principalmente por su misión social y educativa, y por la constante actualización que exigía a los maestros en formación y coordinadores de los programas que ofrecía, en función de los modelos de atención para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad y excepcionalidad, así como sus familias y cuidadores: además se había convertido en un lugar que fortalecía el proceso de formación en saberes pedagógicos, específicos, didácticos e investigativos. En este sentido estos espacios se han constituido y configurado a partir de los aportes que hace a las universidades en la extensión, docencia e investigación y a la comunidad al contribuir en el mejoramiento de procesos educativos de población diversa, el acompañamiento a las familias y el apoyo a las instituciones educativas formales con quienes se establece o establecía una conexión y comunicación permanente.

- ❖ Es importante hacer un estudio de los modelos de formación generales propuesto por Vaillant y Marcelo (2015), pensando específicamente en el modelo de *resonancia colaborativa* y desde el *modelo holístico complementario*, como una alternativa adecuada para formar educadores integrales y comprometidos con la transformación educativa y social, en tanto que desde estos modelos el educador especial es entendido como un ser que aprende durante toda su vida y donde la institución formadora y los centros de práctica y contextos escolares y no escolares, permiten a los agentes implicados aprender desde una multiplicidad de experiencias, contextos, realidades y conocimientos. Es entonces mediante una relación colaborativa, holística y complementaria donde todos adquieren aprendizajes, donde no se trata de aprender a enseñar y de enseñar a poblaciones específicas, sino de aprender continuamente de contextos diversos, entre todos los actores implicados. A partir de allí se genera una cultura de colaboración entre los agentes educativos en el que se indaga, investiga y aprende juntos, en definitiva en el que se construye un ambiente de aprendizaje en torno a la escuela, la educación y todas sus dinámicas construyéndose y consolidándose una comunidad del saber.
- ❖ Es necesario generar espacios de diálogo y debate donde se promueva la discusión alrededor de los modelos de formación, pensando en la posibilidad de ahondar en los modelos específicos de educación especial para reflexionar alrededor de ellos y de la importancia que tienen en pro de la formación de maestros de este campo.
- ❖ Continuar reflexionando y viviendo el *modelo de formación generalista* por el cual transitan ambas instituciones, ya que la especialidad o el énfasis limita el campo de acción, además va en contravía de las realidades sociales y educativas.
- ❖ Incluir y ampliar la oferta de cursos de formación específicos en educación especial en los demás programas de las facultades de Educación, ya que desde las voces de estudiantes y maestros de dichos programas, se resalta la importancia de tener al menos

conocimientos básicos sobre algunas generalidades de la atención educativa a las diversas poblaciones, en tanto en sus aulas y dinámicas cotidianas tendrán que enfrentarse a distintas situaciones que evoquen dichos conocimientos.

- ❖ Se debe avanzar colaborativamente en la reinención de la identidad profesional docente especial, aprendiendo de las experiencias y luchas de los movimientos magisteriales que han permitido consolidar la identidad, y generar un equilibrio entre los factores externos e internos. La identidad profesional es un constructo que posibilita establecer preguntas, categorías y reflexiones que fortalecen a nuestra comunidad de saber latinoamericana.
- ❖ Los grupos de investigación y comunidades académicas podrían continuar profundizando en estudios sistemáticos derivados de la problematización sobre los modelos de formación y la identidad profesional docente especial. Por el momento sugerimos dos posibles líneas de trabajo: configuraciones y reinenciones identitarias profesionales en tiempos de educación inclusiva, desde los centros de práctica (escolar y no escolar); fundamentación, dinamización y proyección de modelos propios de formación docente en educación especial, contrastando las instituciones participantes en este estudio, y extendiéndose a otras universidades y países.

Universidad de Antioquia

- ❖ Es deseable que durante la transformación curricular de la Universidad de Antioquia se piense, problematice y se profundice la discusión en relación a las competencias del educador especial, en tanto los participantes del programa y de los otros programas de la facultad tienen un desconocimiento sobre ello, lo cual desemboca en una confusión entre los conocimientos, las competencias y las características personales que se le atribuyen a los profesionales de este campo, reduciéndolas a valores como la sensibilidad, paciencia, amor, vocación, entre otros.
- ❖ Desde el componente pedagógico es necesario ampliar la discusión con maestros y

estudiantes del programa, para que desde los nuevos lineamientos y estándares de competencias tenidos en cuenta para la transformación curricular en vez de seguir restando importancia a este saber y desaparecer espacios de formación, puedan articularse y ampliarse en relación al saber específico, para disminuir vacíos, debilidades conceptuales y epistemológicas en el saber fundante de los maestros; de igual manera dar una orientación de la pedagogía a la educación especial, ampliando la perspectiva y nociones de este campo y la importancia que tiene la formación de profesionales de la educación especial.

- ❖ Pensar en un posible cambio en la denominación de las prácticas para que éstas no estén encasilladas a una población específica, sino donde el maestro en formación comprenda que debe estar en capacidad de responder a las demandas, necesidades o características de poblaciones diversas que se encuentran en los diferentes contextos de educación formal, informal y no formal.
- ❖ Tener en cuenta la posibilidad de incluir al interior del plan de estudios espacios de formación específicos que aborden temas investigativos, así mismo que el curso que está destinado para ello no sea una electiva (formación e investigación en pedagogía) y se convierta en un espacio que genere conexiones fuertes entre las prácticas y la formación investigativa (reflexión desde la epistemología de la investigación, enfoques / paradigmas / técnicas / instrumentos, etc.). Para ello los maestros asesores deben ser conocedores y/o estudiosos del tema y los estudiantes hacer un proceso reflexivo sobre la importancia de la investigación en su formación como maestros para que esto más que una imposición sea una actividad fecunda y desafiante.
- ❖ Generar reflexiones y discusiones en torno a la identidad profesional docente especial, que incorpore el estudio de factores externos e internos que interfieren en los procesos de profesionalización, desprofesionalización y reprofesionalización del maestro de Educación especial, con el fin de gestar procesos que impacten social y políticamente.

Universidad de Colima

- ❖ Repensar la forma en que se está entendiendo, concibiendo y dinamizando la pedagogía, para dar cuenta de una discusión epistémica y reflexiva que comprenda su importancia en relación al acto educativo, formativo y de docencia, como uno de los componentes centrales y fundamentales de la formación docente.
- ❖ La realización de las prácticas a lo largo de la formación pueden ser orientadas desde contextos diversos, donde los estudiantes tengan acercamiento a diferentes poblaciones, realidades y situaciones que favorezcan su proceso formativo y desde la investigación.
- ❖ Revisar y poner en diálogo con la comunidad académica las metodologías que se llevan a cabo para la implementación del plan de estudios, desde los espacios de formación, su estructura e intensidad horaria, ya que algunos estudiantes recomiendan que se haga una modificación en el currículo, considerando que los cursos se ofrezcan durante todo el semestre y no de forma bimestral.
- ❖ Respecto a la investigación sería interesante la construcción, creación y consolidación de semilleros de investigación que incentiven a los estudiantes en formación a orientar su perfil profesional desde el componente investigativo y les permita a su vez pensarse en las problemáticas de su campo.
- ❖ Generar espacios que posibiliten la discusión sobre las competencias del educador especial, si bien las competencias genéricas y específicas de este profesional están definidas en el plan curricular, la comunidad académica confunde y no tiene claridad sobre ello.

Referencias bibliográficas

- Arbeláez, M., Narváez, J., Restrepo, A. (2015). La evaluación del impacto social del programa Licenciatura en educación especial a través del desempeño ocupacional de sus egresados (periodo 2006-2012). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L., Villa, L. (2007). Formación docente: Una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación Y pedagogía*, (19), 153-162. Recuperado de: <https://goo.gl/lpcdx1>
- Ávalos, B. (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 13-30. Recuperado de: <https://goo.gl/Oo53j8>
- Bôer, L., Naujorks, M. (2014). Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da educação especial. *Revista Educação Especial*, 27 (49), 447-457. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7655>
- Bolívar, A., Fernández, M., Molina E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (1), Art. 12. Recuperado de: <https://goo.gl/f8fbtd>
- Cabra, F., Herrera, J., Gaitán, C., Castañeda, H., Garzón, J., Marín, D., Jiménez, J. (2013). La investigación e innovación en la formación inicial de docentes Aportes para la reflexión y el debate. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Cardoso, R., Vaz, K. (2015). Modelos de formación del maestro de la Educación Especial: estrategias de consolidación de la política educativa. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5 (13), 47-59. Recuperado de: <https://goo.gl/ICDN2o>
- Cavalcante de Andrade, J., Sartoreto de Oliveira, S., Mosca, C. (2015). Formación de

profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), 95-122. Recuperado de: <https://goo.gl/ed3qvc>

Coffey, A. Atkinson, P. (1996). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Estados Unidos: Editorial Universidad de Antioquia.

Congreso del Estado de Colima. (2016). Ley de Educación del Estado de Colima. 19 de Marzo. Colima. México.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1993). Ley General de Educación. 13 de julio. México.

Congreso de la República. Colombia. Ley Estatutaria 1618. 27 de Febrero 2013.

Congreso de la República. (1996). Decreto 2082. Atención educativa para personas con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales. Colombia

Congreso de la república. (1994). Ley General de Educación “Ley 115”. 08 de febrero. Colombia

Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación. CONPES Social. 09 de Diciembre de 2013

Corbin, J. Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Corcini, M y Veiga, A. (2012). La inclusión como dominación del otro por el mismo. *Revista pedagogía y saberes*, (36), 57-68. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68>

Corcini, M., Lockmann, K., Doménica, M (2013). Políticas de estado e inclusión. *Revista*

pedagogía y saberes, (38), 41-50. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.38pys41.50>

Cortese, M. (2016). Formación del profesorado en educación especial. Universidad Nacional de Río cuarto. *Revista contextos de educación*, (20), 15-23. Argentina. Recuperado de: <https://goo.gl/Csf36n>

Dirección general de educación superior para profesionales de la educación. (2012). Enfoque centrado en competencias. México, DC. Recuperado de: <https://goo.gl/nIg3fC>

De Tezanos, Aracely. (1998). Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo par la investigación social. Santa fe de Bogotá, DC. Colombia.

De Tezanos, A. (2012) ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Revista perspectiva educacional*. 51 (1), 1-28. Recuperado de: <https://goo.gl/UZ0C50>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. (2004). Información estadística de la Discapacidad. *Grupo de registro demográfico*. Bogotá, Colombia.

Díaz, A. Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista iberoamericana de Educación*, (25), 19-41. Recuperado de: <https://goo.gl/q9OUww>

Díaz, A. (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades pedagógicas*, (56), 11-21. Retomado de: <https://goo.gl/R3qKCw>

Echeita, G., Parrilla, A., Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educaciòn Especial*, (1), 35-53. Recuperado de: <https://goo.gl/sxopS7>

Echeverry, L., Casa, S., Osorio, J., Marulanda, J., Guisao, A. (2005). Impacto social del

programa licenciatura en educación especial de la universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad de Colima. (2009). Documento curricular licenciado (a) en educación especial. Agosto 2009. Colima. México.

Fernández, José. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Revista perfiles educativos*. XXX (119), 7-32. Recuperado de: <https://goo.gl/T2zdlH>

Florian, Lani. (2013). La Educación Especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 27-36. Recuperado de: <https://goo.gl/72l6aJ>

Gallego, J., Fuentes, A. (2007). Tendencias en la formación Inicial del profesorado en Educación Especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (3), 102- 117. Recuperado de: <https://goo.gl/mzSxWM>

Gómez, I., Moya, A. (2015). Competencias de los futuros docentes de Educación especial en la escuela inclusiva: La perspectiva de las familias. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación especial*, 4 (6), 7-37. Recuperado de: <https://goo.gl/50qy92>

Granada, M. (2005). El contexto científico de la Educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas. *Revista electrónica internacional de la unión latinoamericana de entidades de psicología. Psicología para América latina*, (4). Recuperado de: <https://goo.gl/u0XsIV>

Grau, C. (2001). La formación de profesores de educación especial. Universidad de Valencia. España

Gregoul, M., Gobbi, E., Carraro, A (2013). Formação de professores para a educação

especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>

Grieco, E., Striano, M. (2014). La construcción de la identidad profesional del profesorado de educación especial de enseñanza secundaria en Italia. Un estudio en la zona de Nápoles. *Revista Fuentes*, 113-142. doi: 10.12795/revistafuentes.2014.i15.06

Guajardo, E. (2010). La Desprofesionalización Docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4 (1), 105-126. Recuperado de: <https://goo.gl/mkVXgU>

Guba, E., Lincoln. (2002). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Norman. D & Ivonna. L, *Handbook of qualitative research* (pp 105-117). California. Estados Unidos. Retomado de: <https://goo.gl/Uen5Y0>

Létourneau, J. (2006). La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual. Québec, Les Editions du Boréal. Traducción: José Antonio Amaya.

Lopes, S. (2015). Políticas de inclusão e a crise da educação especial. *Crítica Educativa*, 1 (1), 147-162. doi: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.6>

Martínez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Revista de investigación científica y social*. 10(26), p 59-72. Recuperado de: <https://goo.gl/Tdf0lg>

Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. Recuperado de: <https://goo.gl/xD09iL>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista de investigación en psicología-IIPSI*, 9 (1), 123-146. Recuperado de: <https://goo.gl/3tu7zP>

- Ministerio de Educación Nacional. (2002-2010). Programa de revolución educativa. Acciones y lecciones. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Organización del servicio de apoyo pedagógico. 09 de Febrero. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 5443. Características específicas de calidad de los programas de formación profesional. 30 de Junio. Colombia.
- Ministerios de Educación Nacional. (2010-2014). Programa educación de calidad. El camino para la prosperidad (2010- 2014).República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Viceministerio de educación preescolar, básica y media. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://goo.gl/W0oaqr>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. Colombia.
- Murcia, N., Ospina, H (2012). Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010. *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.*. Recuperado de: <https://goo.gl/7i5X41>
- Murillo, F., Gautier, E., Navarro, A., León, E., Jamil, C., Gómez, S., Unda, M. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. *Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Junio.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). La

Educación para Todos (EPT). Dakar.

Orjuela, Gloria. (2009). Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Pedagogía y Saberes*, (31), 52-29. Recuperado de: <https://goo.gl/ouuxsT>

Ossa, Arley. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. (44), p 102-118. Recuperado de: <https://goo.gl/X2Nxx3>

Ossa, Arley., Suarez, Juan (2013). El maestro investigador en Colombia. , editores Medellín : Universidad de Antioquia, 2013, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Ríos Beltrán, R. (2005). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano, *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, XVII (44), 11-31. Recuperado de: <https://goo.gl/CdZvYn>

Secretaria de Educación Pública. (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México.

Secretaria de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

Torres, J. (2011). La identidad científica de la Educación especial: marcando el sendero de la inclusión educativa. *Revista internacional de investigación ciencias sociales*, 7 (1), 137-162. Recuperado de: <https://goo.gl/NwuyZG>

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana* 53(1), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Wolcott, H. (2001). Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Estados Unidos:

Editorial Sage. *Editorial Universidad de Antioquia.*

Yarza, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, XXVI (76), 281-305. Recuperado de:

<https://goo.gl/KYj5Hf>

Yarza, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. (55), 74-93.

Recuperado de: <https://goo.gl/v3MIC1>

Yarza, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y educación especial: históricamente la educación especial en América Latina. *Revista RUEDES*, (1), 3-21.

Recuperado de: <https://goo.gl/8Am4U2>

Yarza, A., Franco, L., Ramírez, M., Vásquez, N. (2014a). 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*, 19(2), 83-105- Retomado de:

<https://goo.gl/AL0M62>

Yarza, A., Franco, L., Ramírez, M., Vásquez, N. (2014b). Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3). doi:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300002>

Yarza, A., Franco, L., Ramírez, M., Vásquez, N. (2015). *Narrativas de la educación especial en Medellín: una reconstrucción polifónica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Zardel Jacobo, B. S., Vargas López, S. L. y Paredes Molina (2014) Integración e inclusión:

función y desafíos de la investigación en México. En: Jacobo Cúpich, Z, Cargas López, S. L. y Rivera Morales, A. (comp.) Sujeto, educación especial e integración. Volumen IX. México: UNAM - UPN. pp. 33-54



ANEXOS

ANEXO 1. Análisis documental

Desde los planteamientos de Létourneau (2007), esta es una técnica usada con frecuencia por los investigadores como una fuente primaria, es un proceso en el cual el investigador toma una postura crítica ante el documento que analiza, estableciendo interrogantes sobre este que le permitan encaminarse al logro del objetivo trazado en la investigación. Este proceso consta de tres procedimientos iniciales, a saber:

- **La crítica de autenticidad del texto:** Esta etapa está referida a la revisión detallada es decir, verificación y validación del documento antes de su utilización, para ello, se necesitan una serie de preguntas que aunque no son universales, puesto que cada documento necesita de un cuestionario específico, tienen elementos en común que son relevantes para su verificación, como el autor o autores, la fecha en la que se escribió, su originalidad, la veracidad de la información que hay en este, etc., estas preguntas guían el procedimiento en gran parte de estos cuestionarios. Cuando no existe ninguna duda sobre la veracidad del documento, la crítica de autenticidad es reservada, cuando pasa lo contrario, el trabajo para el investigador es más complejo, puesto que surgen preguntas relacionadas con la modificación del documento por parte de la editorial, traducciones, revisiones gramaticales o sintácticas, etc., las cuales en la mayoría de los casos no tiene respuesta.
- **Lectura atenta del documento:** En esta parte, el investigador debe realizar una lectura minuciosa del texto, tomando apuntes sobre los aspectos más relevantes del mismo, teniendo en cuenta elementos como el vocabulario, las suposiciones, contrariedades, citas, etc., sin dejar de lado aquellas nociones que parecen no tan importantes, puesto que de un mismo documento se puede sacar diversos significados los cuales no son los mismos otorgados por el autor, el investigador entonces está en la tarea de prestarle interés a los elementos que le contribuyan a la

consecución de sus objetivos.

- **Documentación:** En esta última etapa, el investigador crea una bibliografía informativa y analítica que le posibilita crear las condiciones necesarias para comprender y analizar los elementos que aparecen en la fuente, requiere entonces de diversos textos como libros, enciclopedias, artículos de revista, documentos en la web, entre otros; los cuales direccionan el camino y permiten continuar con el trabajo de interpretación.

Después de estos procedimientos, se dará paso a la realización de los comentarios, análisis e interpretaciones de las fuentes escritas, el cual está constituido por cuatro etapas:

- **Contextualización de documento asociado con el problema planteado:** Para realizar el análisis del documento propiamente dicho, es necesario tener un cuestionario inicial, el cual orienta la lectura y análisis del documento con el comentario del mismo. En nuestro caso fue orientado por los modelos de formación y la noción metodológica de IPDE.
- **La determinación del marco histórico y origen del documento:** En esta etapa, el investigador sitúa históricamente el documento, planteando elementos relacionados con la crítica de autenticidad si ello es necesario y brindando información relevante que permita situar las condiciones de su elaboración en relación con aspectos económicos, sociales, políticos, ideológicos y culturales.
- **La reconstitución del esquema y análisis del documento:** Se analizan los diferentes elementos encontrados en el documento, intentando dar respuesta a los interrogantes expuestos en las etapas anteriores, relacionados con las inconsistencias, el vocabulario, las suposiciones, etc., teniendo en cuenta la esquematización del texto, es decir, la lógica que va de lo general a lo específico, los argumentos, su desarrollo, a que lleva y el análisis propio de la información, esta explicación debe ir acompañada de citas a medida en que se habla de

particularidades sobre el texto.

- **Balance:** Esta etapa final permite al investigador hacer juicios sobre el documento en relación con las enseñanzas del texto, las dudas, los aspectos más importantes, la fiabilidad, entre otros aspectos. La importancia en esta etapa radica en la evaluación del documento en relación con su lucidez y claridad, y en la utilización del mismo en el marco de un proyecto de investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

ANEXO 2. Tabla Atlas TI 7

Formación Inicial de Maestros - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs: P159: Ent.Pro.OP.(Citas Códigos 1. FEEE (78-0)~ Memo ??? {1-0 Comentario} - Super

P159: Ent.Pro.OP.C5.docx

01 **Entrevista Profesor de Otro Programa Colombia 5. Componente Común. Universidad de Antioquia. Participante: Diego Alejandro Muñoz. Entrevistador: Kelly Arboleda**

02

03 Buena tarde mi nombre es Diego Alejandro Muñoz, soy formado en sociología, con maestría en... y llevo trabajando en la facultad de Educación 14 años en el departamento de pedagogía.

04 **P1. Profe ¿Usted conoce algo de a historia de la EE en Colombia?**

05 **R1.** Cositas, no mucha pero sí algunas cositas, por ejemplo su llegada al país en principios del siglo 20, no como un espacio aparte, sino como un debate que empezó a suscitar a propósito de cómo se entendía la normalidad dentro de los discursos pedagógicos, la consolidación de los espacios ya en los años 50, ya de espacios especializados para la atención de personas con cierto tipo de características, una influencia en ese contexto muy de Montessori y ya posteriormente un debate que surge en los 80' y 90', a propósitos de temas como alteridad, reconocimiento e inclusión, que ampliaron mucho más la mirada, eso es como lo que se.

06 **P2. ¿Profe usted alguna vez ha pensado, ha visto o percibido si la EE en Colombia se ha visto amenazada?**

07 **R2.** Claro, absolutamente, es que la EE pone una tensión epistémica y política a la pedagogía en general y de manera concreta al sistema escolar, al sistema educativo y es porque la EE entra a cuestionar un lugar común que tiene ver a demás con una intencionalidad de estandarización de una población y ese lugar común es una suerte normalización del sujeto, una estandarización, entonces pone en jaque al sistema educativo, en tanto que reconoce que no hay tal homogeneidad y por ende lo lleva a una pregunta epistemológica muy fuerte a la pedagogía y es por el estatuto antropológico de la concepción de ser humano, el sujeto que tiene la pedagogía, ¿Qué tanto excluye y que tanto incluye?, a bueno, entonces las amenazas por que aparecen, aparecen porque el hecho que generen tensiones políticas en el sistema y genere tensiones epistémicas a la pedagogía no es muy cómodo, de hecho el discurso de le educación física es que ha sido subalternada, esta puesta en lugares fronterizos, con propuestas de sacarla del sistema educativo, con debates dentro del campo disciplinar de la pedagogía en torno a si tiene estatuto epistemológico o no y ceo que eso muestra una amenaza por el inconveniente que le genera a lo pedagógico en lo académico y al sistema educativo en lo político por las preguntas que la EE lleva.

08 **P3. Desde su área de formación o desde lo que imparte en los espacios de formación en la Universidad ¿Cuál es la importancia de la EE en los procesos educativos de para los que usted forma?**

1.2 FEEE- Servicio/Modalidad Educativa~

3.1 IPDE- Factores Externos~

3.4 IPDE- Crisis Identitaria~

P159: Ent.Pro.OP.C5.docx -> Mi biblioteca Tamaño: 1 Texto rico Predetermi

ANEXO 3. Tabla de síntesis de códigos

Administrador de códigos [UH: Formación Inicial de Maestros]

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Nombre	Fundamentado	Densidad	Autor	Creado	Modifica...	Familias
1. FEEE~	78	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
1.1 FEEE- Campo de Saber~	29	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
1.2 FEEE- Servicio/Modalidad Educativa~	91	0	Super	06/03/20...	06/04/20...	
1.3 FEEE- Diálogo con Otros Saberes~	86	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
1.4 FEEE- Práctica~	34	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
1.5 FEEE- Conocimiento Profesional~	39	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
1.6 OFEEE~	53	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
2. MF~	26	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
2.1 MFEE- Profesor Especializado/Profesor Categori...	9	0	Super	06/03/20...	06/04/20...	
2.10 MF- "Integrador/Complementario"~	70	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
2.11 MF- Consonancia entre competencia e investigación~	0	0	Super	06/03/20...	27/03/20...	
2.12 MF- Yuxtaposición~	4	0	Super	06/03/20...	05/04/20...	
2.13 MF- Disonancia Crítica~	6	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
2.14 MF- Resonancia Colaborativa~	30	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
2.2 MFEE- Profesor Generalista 1/ Profesor Genérico/ Forma...	24	0	Super	06/03/20...	06/04/20...	
2.3 MFEE- Profesor Generalista 2~	1	0	Super	06/03/20...	06/04/20...	
2.6 MFEE- Formación Especifica en EE2~	1	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
2.7 MFEE- Formación Especifica en EE / Atención Educativa ...	1	0	Super	06/03/20...	06/04/20...	
2.8 MFEE- Formación Diferenciada~	0	0	Super	06/03/20...	06/04/20...	
2.9 MFEE- Formación Especifica~	0	0	Super	06/03/20...	06/04/20...	
3. IPDE~	272	0	Super	06/03/20...	26/04/20...	
3.1 IPDE- Factores Externos~	234	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
3.2 IPDE- Factores Internos~	83	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
3.3 IPDE- Roles~	34	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
3.4 IPDE- Crisis Identitaria~	162	0	Super	06/03/20...	07/04/20...	
4. CPF~	248	0	Super	27/03/20...	07/04/20...	

26 Códigos

No hay elemento seleccionado

ANEXO 4. Consentimiento informado

“FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN AMÉRICA LATINA: MODELOS Y EXPERIENCIAS DESDE MÉXICO Y COLOMBIA”

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EDUCACIÓN ESPECIAL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificada (o) con cédula N° _____ expreso mi consentimiento para participar en la investigación: formación inicial de maestros en educación especial en América latina: modelos y experiencias desde México y Colombia”

Y declaro que se me ha informado claramente sobre los siguientes aspectos:

El objetivo general de la investigación es: Analizar los procesos de formación inicial de maestros en educación especial en América latina, especialmente en México y Colombia, desde sus modelos de formación y procesos de construcción o reconstrucción identitaria profesional, contribuyendo al mejoramiento de la formación de maestros, programas y prácticas en nuestro país.

1. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de entrevistas, grupos focales y observación participante.
2. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz y audio-visual, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual.
3. El investigador estará abierto a responder cualquier pregunta que surja durante el proceso de la investigación.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y solamente podrán divulgarse con mi autorización.
5. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si así lo solicitare.
6. 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.

Firma del participante

Fecha:

Firma del investigador

Fecha:

Anexo 5. Protocolo Entrevistas

Protocolo Entrevistas Estudiantes Educación Especial

Formación inicial de maestros de Educación Especial en América latina: modelos y experiencias desde México y Colombia

PROTOCOLO DE ENTREVISTA ESTUDIANTES EDUCACION ESPECIAL

OBJETIVO

Recolectar información acerca de las concepciones en relación a temas específicos sobre el perfil profesional, los modelos de formación y el reconocimiento e imagen social de la Identidad profesional del Educador Especial, a través de una conversación espontánea con un cuestionario abierto que favorezca el diálogo entre los participantes.

ENTREVISTA

La entrevista es un proceso que exige inversión de tiempo y energía por parte de quien entrevista e investiga, es utilizada cuando se requiere información sobre la cultura oral, las artes manuales, las formas de vida, la lengua hablada y las percepciones o actitudes de una comunidad en particular sobre un hecho social, además, la entrevista requiere de una preparación personal por parte del investigador, ya que este debe recuperar la información con objetividad Létourneau (2007).

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Durante el desarrollo de la entrevista se tendrán en cuenta los siguientes principios éticos: uso del consentimiento informado para grabaciones, registros fotográficos, protección de la información y datos obtenidos evitando el mal uso por parte de terceros; así mismo, no sobrepasar límites que transgredan la tranquilidad o intimidad de los participantes, evitar el uso de juicios de valor, utilizar seudónimos con los participantes si estos los solicitan, dar a conocer a los participantes la información registrada y tener una actitud y disposición positiva frente a las dinámicas de la investigación.

METODOLOGÍA

Esta entrevista va dirigida a estudiantes del programa de Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Inicialmente se entablará una conversación espontánea con los entrevistados, en la que se permita crear un ambiente ameno y se posibilite desarrollar de una manera adecuada la entrevista. Posteriormente se les recordará a los entrevistados los objetivos e la intencionalidad de la investigación y de la entrevista.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su firme intención de participar en el proceso de investigación.

PREGUNTAS DE ORIENTACIÓN

La entrevista se basará en cuatro tópicos que guiarán los temas de conversación y que guardan una estrecha conexión con los objetivos de la investigación. El diálogo se desarrollará a partir de preguntas orientadoras las cuales el investigador realizará cuando lo considere pertinente. Los tópicos que se tendrán en cuenta serán los siguientes: formas de existencia de la Educación Especial, legislación y políticas en educación, modelos de formación e identidad profesional

FORMAS DE EXISTENCIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
¿Cuál ha sido la historia de la educación Especial en Colombia o México y cómo se entiende está en la actualidad?
¿La existencia de la Educación Especial en Colombia o México en algún momento se ha visto amenazada?
¿Considera pertinente que los centros especializados desaparezcan? ¿Por qué? ¿Qué implicaciones tendría este en la atención educativa de población con discapacidad y/o talentos excepcionales y en la Educación Especial?
¿Desde el perfil profesional de Educador Especial, que formas de existencia y/o actuación puedes tener?
¿Cuáles disciplinas, campos o saberes convergen o dialogan con la Educación Especial?
¿Cómo incide el hecho de que la Educación Especial se relacione con otras disciplinas?

LEGISLACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

¿Qué postura ha adoptado el Estado Colombia o México frente a la Educación Especial desde: la educación de personas con discapacidad y/o talentos excepcionales y la formación de profesionales en este campo (formación inicial, formación pos gradual, formación continua, etc.)?

¿Cómo se dio el paso del modelo de integración al modelo de inclusión y qué cambios generó este proceso en la atención a la diversidad, en la formación inicial de maestros de Educación Especial y en la Educación Especial?

¿Cómo se entiende la educación inclusiva?

¿Qué cambios han supuesto la aparición y/o reformas de políticas educativas en el campo de la Educación Especial?

¿Cómo ha incidido los discursos de inclusión y las reformas educativas en el cierre o apertura de centros especializados estatales o privados?

MODELOS DE FORMACIÓN

¿Qué tipo de formación se les brinda desde el programa?

Considera pertinente, importante y necesario la formación inicial de Educadores Especiales ¿por qué?

¿Considera necesario un profesional especializado para atender a la diversidad de estudiantes, o cree que basta con las funciones que desempeña un profesor de otra área?

¿Cuál es la importancia de las prácticas pedagógicas en proceso de formación?

¿Cuáles son las ventajas de iniciar prácticas tempranas?

¿Durante el proceso de formación hay un énfasis en la teoría o en la práctica, cual es la relación entre ambas y su importancia?

¿Qué tipo de competencias tiene el Educador Especial y para qué son importantes?

¿Qué importancia le da a la pedagogía durante su proceso de formación?

¿Qué piensa sobre la posibilidad de que haya énfasis en un grupo poblacional al final de la carrera, y el título obtenido sea con mención en dicha población?

¿Desde qué modelo se asume la discapacidad? (modelo médico, asistencialista, pedagógico, social, etc.)

¿Crees que todos los profesionales de la educación deben tener conocimientos sobre la Educación Especial? ¿Por qué?

¿Cuáles son los contextos en los que se puede desempeñar el Educador Especial y cuál es su rol dentro de estos?

¿Cuál es la importancia de la investigación en su proceso de formación?

IDENTIDAD PROFESIONAL

¿Por qué eligió ser maestro?

¿Qué lugar ocupa la Educación Especial al interior del Sistema Nacional de Educación y como se relacionan?

¿Cómo se conecta el sistema educativo con la propuesta que oriento su proceso de formación?

¿Qué conocimientos aporta el Educador Especial a la sociedad?

¿Cuál es la importancia de la existencia de un maestro en Educación Especial?

¿Alguna vez ha sentido que su saber específico ha sido subordinado o subestimado por otros saberes y/o profesionales?

¿En algún momento ha dudado ser Educador Especial? ¿Por qué?

¿Cree que la universidad y el programa le han brindado los suficientes elementos para enfrentarse a las verdaderas realidades educativas?

¿Ha tenido experiencias con el trabajo interdisciplinar, cómo se ha sentido?

¿Qué tipo de contratación y garantías laborales se le brindan al Educador Especial?

¿Considera que el salario que recibe el Educador Especial es una remuneración justa comparada con otras profesiones y las funciones que desempeña?

¿Cómo siente que se perciben a los profesionales de la educación y al Educador Especial (estatus social e intelectual)? ¿A qué cree se dan esas percepciones y cuáles son sus causas y consecuencias?

TÉCNICA DE REGISTRO



El registro de la información se hará a través del uso de herramientas como grabadoras de voz y video cámaras, estas serán usadas con previa autorización de los participantes, en las entrevistas se utilizarán notas de campo.

PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN

La información suministrada en las entrevistas será transcrita para posteriormente inicial con el proceso de análisis de acuerdo a las categorías y objetivos planteados.



Protocolo Entrevista Profesores Educación Especial

Formación inicial de maestros de Educación Especial en América latina: modelos y experiencias desde México y Colombia

PROTOCOLO DE ENTREVISTA DOCENTES EDUCACIÓN ESPECIAL

OBJETIVO

Recolectar información acerca de las concepciones en relación a temas específicos sobre el perfil profesional, los modelos de formación y el reconocimiento e imagen social de la Identidad profesional del Educador Especial, a través de una conversación espontánea con un cuestionario abierto que favorezca el diálogo entre los participantes.

ENTREVISTA

La entrevista es un proceso que exige inversión de tiempo y energía por parte de quien entrevista e investiga, es utilizada cuando se requiere información sobre la cultura oral, las artes manuales, las formas de vida, la lengua hablada y las percepciones o actitudes de una comunidad en particular sobre un hecho social, además, la entrevista requiere de una preparación personal por parte del investigador, ya que este debe recuperar la información con objetividad Létourneau (2007).

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Durante el desarrollo de la entrevista se tendrán en cuenta los siguientes principios éticos: uso del consentimiento informado para grabaciones, registros fotográficos, protección de la información y datos obtenidos evitando el mal uso por parte de terceros; así mismo, no sobrepasar límites que transgredan la tranquilidad o intimidad de los participantes, evitar el uso de juicios de valor, utilizar seudónimos con los participantes si estos los solicitan, dar a conocer a los participantes la información registrada y tener una actitud y disposición positiva frente a las dinámicas de la investigación.

METODOLOGIA

Esta entrevista va dirigida a docentes y directivos del programa de Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Inicialmente se entablará una conversación espontánea con los

entrevistados, en la que se permita crear un ambiente ameno y se posibilite desarrollar de una manera adecuada la entrevista. Posteriormente se les recordará a los entrevistados los objetivos y la intencionalidad de la investigación y de la entrevista.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su firme intención de participar en el proceso de investigación.

PREGUNTAS DE ORIENTACIÓN

La entrevista se basará en cuatro tópicos que guiarán los temas de conversación y que guardan una estrecha conexión con los objetivos de la investigación. El diálogo se desarrollará a partir de preguntas orientadoras las cuales el investigador realizará cuando lo considere pertinente. Los tópicos que se tendrán en cuenta serán los siguientes: sentidos y significados de la educación Especial, políticas y reformas educativas, modelos de formación e identidad profesional

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
¿Cuál ha sido la historia de la educación Especial en Colombia o México y cómo se entiende está en la actualidad?
¿La existencia de la Educación Especial en Colombia o México en algún momento se ha visto amenazada?
¿Qué consecuencias trajo la eliminación de los centros especializados estatales y qué implicaciones ha tenido en la atención educativa de la población con discapacidad y talentos excepcionales?
¿Desde el perfil profesional de Educador Especial, que formas de existencia y/o actuación tiene el egresado del programa?
¿Cuáles disciplinas, campos o saberes convergen o dialogan con la Educación Especial?
¿Cómo incide el hecho de que la Educación Especial se relacione con otras disciplinas?
LEGISLACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA
¿Qué postura ha adoptado el Estado Colombiano o mexicano frente a la Educación Especial desde: la educación de personas con discapacidad y/o talentos excepcionales y

la formación de profesionales en este campo (formación inicial, formación pos gradual, formación continua, etc.)?

¿Cómo se dio el paso del modelo de integración al modelo de inclusión y qué cambios generó este proceso en la atención a la diversidad, en la formación inicial de maestros de Educación Especial y en la Educación Especial?

¿Cómo se entiende la educación inclusiva?

¿Qué cambios han supuesto la aparición y/o reformas de políticas educativas en el campo de la Educación Especial?

¿Cómo ha incidido los discursos de inclusión y las reformas educativas en el cierre o apertura de centros especializados estatales o privados?

MODELOS DE FORMACIÓN

¿Qué tipo de formación se les brinda a los estudiantes del programa?

Considera pertinente, importante y necesario la formación inicial de Educadores Especiales ¿por qué?

¿Considera necesario un profesional especializado para atender a la diversidad de estudiantes, o cree que basta con las funciones que desempeña un profesor de otra área?

¿Cuál es la importancia de las prácticas pedagógicas al interior del pensum y en el proceso de formación de los estudiantes?

¿Cuáles son las ventajas de iniciar prácticas tempranas?

¿Durante el proceso de formación hay un énfasis en la teoría o en la práctica, cuál es la relación entre ambas y su importancia?

¿Qué concepción asumen sobre competencias, cuáles adquiere el Educador Especial y para qué son importantes?

¿Cuál es el modelo de formación que orienta al programa?

¿El plan de estudios está dividido por áreas o líneas de formación?

¿Qué importancia se le da a la pedagogía durante el proceso de formación del Educador Especial?

¿Han pensado alguna vez en la posibilidad de que haya énfasis en un grupo poblacional al final de la carrera, y el título obtenido sea con mención en dicha población?

¿Desde qué modelo se asume la discapacidad? (modelo médico, asistencialista, pedagógico, social, etc.)

¿Crees que todos los profesionales de la educación deben tener conocimientos sobre la Educación Especial? ¿Por qué?

¿Sería posible atender a la diversidad sin una formación específica?

¿Cuáles modelos de formación en Educación Especial conoce o de acuerdo a su experiencia cuál considera ha imperado en la formación de Educadores Especiales? ¿Cuál crees sería el más pertinente y por qué?

¿Cuáles son los contextos en los que se puede desempeñar el Educador Especial y cuál es su rol dentro de estos?

¿Cuál es la importancia de la investigación en el proceso de formación del Educador Especial?

IDENTIDAD PROFESIONAL

¿Por qué eligió ser maestro?

¿Qué lugar ocupa la Educación Especial al interior del Sistema Nacional de Educación y cómo se relacionan?

¿Cómo se conecta el sistema educativo con la propuesta de formación del programa?

¿Qué conocimientos aporta el Educador Especial a la sociedad?

¿Cuál es la importancia de la existencia de un maestro en Educación Especial?

¿Alguna vez ha sentido que su saber específico ha sido subordinado y subestimado por otros saberes y/o profesionales?

¿Ha tenido experiencias con el trabajo interdisciplinar, cómo se ha sentido?

¿Qué tipo de contratación y garantías laborales se le brindan al Educador Especial?

¿Considera que el salario que recibe el Educador Especial es una remuneración justa comparada con otras profesiones y las funciones que desempeña?

¿Cómo siente que se perciben a los profesionales de la educación y al Educador Especial (estatus social e intelectual)? ¿A qué cree se dan esas percepciones y cuáles son sus causas y consecuencias?

TÉCNICA DE REGISTRO

El registro de la información se hará a través del uso de herramientas como grabadoras de voz y video cámaras, estas serán usadas con previa autorización de los participantes, en las entrevistas se utilizarán notas de campo.

PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN

La información suministrada en las entrevistas será transcrita para posteriormente inicial con el proceso de análisis de acuerdo a las categorías y objetivos planteados.



Protocolo Entrevista Estudiantes y Profesores de Otras Licenciaturas

Formación inicial de maestros de Educación Especial en América latina: modelos y experiencias desde México y Colombia

PROTOCOLO DE ENTREVISTA DOCENTES Y ESTUDIANTES OTRAS LICENCIATURAS

OBJETIVO

Recolectar información acerca de las concepciones en relación a temas específicos sobre el perfil profesional, los modelos de formación y el reconocimiento e imagen social de la Identidad profesional del Educador Especial, a través de una conversación espontánea con un cuestionario abierto que favorezca el diálogo entre los participantes.

ENTREVISTA

La entrevista es un proceso que exige inversión de tiempo y energía por parte de quien entrevista e investiga, es utilizada cuando se requiere información sobre la cultura oral, las artes manuales, las formas de vida, la lengua hablada y las percepciones o actitudes de una comunidad en particular sobre un hecho social, además, la entrevista requiere de una preparación personal por parte del investigador, ya que este debe recuperar la información con objetividad (Létourneau, 2007). Esta entrevista será semi-estructurada o semi-dirigida.

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Durante el desarrollo de la entrevista se tendrán en cuenta los siguientes principios éticos: uso del consentimiento informado para grabaciones, registros fotográficos, protección de la información y datos obtenidos evitando el mal uso por parte de terceros; así mismo, no sobrepasar límites que transgredan la tranquilidad o intimidad de los participantes, evitar el uso de juicios de valor, utilizar seudónimos con los participantes en caso que sean solicitados, dar a conocer a los participantes la información registrada y tener una actitud y disposición positiva frente a las dinámicas de la investigación.

METODOLOGÍA

Esta entrevista va dirigida a docentes y estudiantes de otras Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Inicialmente se entablará una conversación espontánea con los entrevistados, en la que se permita crear un ambiente ameno y se posibilite desarrollar de una manera adecuada la entrevista. Posteriormente se les recordará a los entrevistados los objetivos e intencionalidad de la investigación y de la entrevista.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su intención de participar en el proceso de investigación.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

La entrevista se basará en cuatro tópicos que guiarán los temas de conversación y que guardan una estrecha conexión con las preguntas y objetivos del estudio. El diálogo se desarrollará a partir de preguntas orientadoras las cuales el investigador realizará cuando lo considere pertinente. Los tópicos que se tendrán en cuenta serán los siguientes: sentidos y significados de la educación especial, políticas y reformas educativas, modelos de formación e identidad profesional.

FORMAS DE EXISTENCIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
¿Qué conoce de la historia de la Educación Especial en Colombia o México y como la define en la actualidad?
¿La existencia de la Educación Especial en Colombia o México en algún momento se ha visto amenazada? ¿Por qué?
¿Cuál es la importancia o relevancia de la educación especial en los procesos educativos para los que usted forma?
¿Cómo se relaciona la Educación Especial con el área o campo en el que usted se formó y forma actualmente?
LEGISLACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA
¿Qué postura ha adoptado el Estado colombiano o mexicano frente a la Educación Especial desde: la educación de personas con discapacidad y/o talentos excepcionales y

la formación de profesionales en este campo (formación inicial, formación pos gradual, formación continua, etc.)?
¿Cómo se han vivido las reformas educativas de integración y de inclusión escolar, o de educación inclusiva? ¿Y en sus programas académicos o Licenciaturas?
¿De qué manera estas reformas educativas afectan la formación inicial de educadores y sus relaciones con los educadores especiales?

MODELOS DE FORMACIÓN

¿Considera pertinente, importante y necesario la formación inicial de Educadores Especiales en los tiempos actuales? ¿Por qué?
¿Considera necesario un profesional especializado para atender a la diversidad de estudiantes, o cree que es suficiente con las funciones que desempeña un profesor de otra área o campo?
¿Cree que todos los profesionales de la educación deben tener conocimientos sobre la Educación Especial? ¿Por qué?
¿Sería posible atender a la diversidad sin una formación específica en educación especial?
¿Cómo cree que podría darse esa formación específica?
¿Dentro de su proceso de formación recibió o recibe conocimientos específicos sobre Educación especial? ¿Los considera importantes? ¿Por qué y para qué?

IDENTIDAD PROFESIONAL

¿Por qué eligió ser maestro?
¿Qué comentarios, experiencias o anécdotas ha escuchado acerca de los Educadores especiales?
¿Qué conocimientos le aporta el Educador Especial a su profesión?
Entonces, ¿Cuál es la importancia de la existencia de un maestro en Educación Especial?
¿Cómo percibe a los profesionales de la educación especial (estatus social e intelectual)?
¿A qué cree se dan esas percepciones y cuáles son sus causas y consecuencias?

TÉCNICA DE REGISTRO

El registro de la información se hará a través del uso de herramientas como grabadoras de voz y video cámaras, estas serán usadas con previa autorización de los participantes, en las entrevistas se utilizarán notas de campo.

PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN

La información suministrada en las entrevistas será transcrita para posteriormente iniciar con el proceso de análisis de acuerdo a las categorías y objetivos planteados.



ANEXO 6. Protocolos Grupo Focal

Protocolo Grupo Focal Estudiantes de Otras Licenciaturas

Formación inicial de maestros de Educación Especial en América latina: modelos y experiencias desde México y Colombia

Protocolo para el trabajo con grupos de discusión ESTUDIANTES DE OTRAS LICENCIATURAS

OBJETIVO

Reunir información a través del diálogo grupal por medio de la exploración y descubrimiento, contexto y profundidad, y la interpretación de conocimientos, experiencias, percepciones, actitudes y creencias de los participantes en relación a los temas propuestos.

GRUPO FOCAL

El grupo focal o de discusión, está constituido por una estructura metodológica artificial (Martínez, 2004), no es un grupo de conversación, ni un foro público, es un grupo de diálogo y construcción, mutable y cambiante, esto de acuerdo a las dinámicas en las que se lleve a cabo la investigación, es considerado flexible ante los interrogantes y las respuestas, puesto que son estas dadas, bajo un proceso subjetivo, de escucha y de significado, lo que debe generar discusión dinámica y constructiva, sin perder el hilo y objetivo de la investigación.

Con esta técnica se pretende indagar sobre las conceptualizaciones acerca de la Educación Especial, los procesos y modelos de formación de maestros en este campo y la construcción de identidad profesional; a través del diálogo mutable y cambiante, de acuerdo a las dinámicas que se lleven a cabo en dicho espacio, considerado flexible ante los interrogantes y las respuestas, puesto que son estas dadas, bajo un proceso subjetivo, de escucha y de significado, lo que debe generar discusión dinámica y constructiva, sin perder el hilo y objetivo de la investigación.

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Para el desarrollo de los grupos focales se tendrá en cuenta: uso del consentimiento informado para grabaciones, registros fotográficos, protección de la información y datos obtenidos, evitar el uso

de juicios de valor, utilizar seudónimos con los participantes si estos los solicitan, dar a conocer a los participantes la información registrada y tener una actitud y disposición positiva frente a las dinámicas de la investigación. Además, adoptar una posición de escucha y respeto por la palabra del otro, mediando el proceso de diálogo a partir de las preguntas orientadoras.

CATEGORÍA 1. EDUCACIÓN ESPECIAL

Preguntas centrales para esta categoría:

¿Para usted que es la Educación Especial y considera que esta debe continuar su existencia en la formación inicial de maestros? ¿Por qué?

Tópicos para orientar la discusión:

Educación Especial: Prácticas, sujetos de enseñanza.

Formas de existencia: campo epistemológico, campo académico, campo profesional, saber disciplinar

Saberes o disciplinas: psicología, medicina, neurología, trabajo interdisciplinar.

CATEGORÍA 2. POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS

Subcategorías: Política, educación especial, inclusión, reformas educativas, Sistema nacional de educación.

Pregunta central para esta categoría: ¿Cómo se han vivido las reformas educativas de integración y de inclusión escolar, o de educación inclusiva? ¿Y en sus programas académicos o Licenciaturas? ¿De acuerdo a las políticas y reformas que ha surgido, qué cambios se han generado en la atención educativa de la población con discapacidad y en la formación de maestros?

Tópicos para orientar la discusión:

Relación entre sistema nacional de educación y programas de formación inicial

Reformas educativas

CATEGORÍA 3. MODELOS DE FORMACIÓN

Subcategorías: formación inicial, modelos, plan de estudio, perfil del educador, campos de actuación, prácticas e investigación.

Pregunta central para esta categoría: ¿Considera necesario un profesional especializado para atender a la diversidad de estudiantes, o cree que basta con las funciones que desempeña un profesor de otra área?

En este sentido ¿Cuáles serían los conocimientos o competencias fundamentales que adquiere el educador especial para argumentar la importancia de su existencia?

¿Dentro de su proceso de formación recibió o recibe conocimientos específicos sobre Educación especial? ¿Los considera importantes? ¿Por qué y para qué?

Tópicos para orientar la discusión:

Prácticas pedagógicas tempranas

Profesor generalista (área) y especializado (Educación especial)

Conocimientos generales y específicos en el proceso de formación inicial de maestros en Educación Especial y otros profesionales de la Educación

Investigación en el proceso de formación

Existencia o desaparición de la educación especial como conocimiento profesional

CATEGORÍA 4: IDENTIDAD PROFESIONAL

Subcategorías: Rol del maestro, estatus social, imagen del educador especial, remuneración, relaciones con colegas, motivación, crisis.

Pregunta central para esta categoría: ¿Alguna vez ha sentido que el saber específico del educador especial ha sido subordinado por otros saberes y/o profesionales?

¿Qué conocimientos le aporta el Educador Especial a su profesión?

¿Cómo percibe a los profesionales de la educación especial (estatus social e intelectual)? ¿A qué cree se dan esas percepciones y cuáles son sus causas y consecuencias?

Tópicos para orientar la discusión

La educación especial bajo amenaza

Imagen social del educador especial (estatus social e intelectual)

Importancia de la formación inicial de educadores especiales

Roles y funciones del educador especial

Pregunta final global

¿Qué condiciones han fortalecido debilitado el proceso de construcción de identidad profesional del educador especial?

Protocolo Grupo Focal Estudiantes de Educación Especial

Formación inicial de maestros de Educación Especial en América latina: modelos y experiencias desde México y Colombia

Protocolo para el trabajo con grupos de discusión

PROFESORES Y ESTUDIANTES

OBJETIVO

Reunir información a través del diálogo grupal por medio de la exploración y descubrimiento, contexto y profundidad, y la interpretación de conocimientos, experiencias, percepciones, actitudes y creencias de los participantes en relación a los temas propuestos.

GRUPO FOCAL

El grupo focal o de discusión, está constituido por una estructura metodológica artificial (Martínez, 2004), no es un grupo de conversación, ni un foro público, es un grupo de diálogo y construcción, mutable y cambiante, esto de acuerdo a las dinámicas en las que se lleve a cabo la investigación, es considerado flexible ante los interrogantes y las respuestas, puesto que son estas dadas, bajo un proceso subjetivo, de escucha y de significado, lo que debe generar discusión dinámica y constructiva, sin perder el hilo y objetivo de la investigación.

Con esta técnica se pretende indagar sobre las conceptualizaciones acerca de la Educación Especial, los procesos y modelos de formación de maestros en este campo y la construcción de identidad profesional; a través del diálogo mutable y cambiante, de acuerdo a las dinámicas que se lleven a cabo en dicho espacio, considerado flexible ante los interrogantes y las respuestas, puesto que son estas dadas, bajo un proceso subjetivo, de escucha y de significado, lo que debe generar discusión dinámica y constructiva, sin perder el hilo y objetivo de la investigación.

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Para el desarrollo de los grupos focales se tendrá en cuenta: uso del consentimiento informado para grabaciones, registros fotográficos, protección de la información y datos obtenidos, evitar el uso de juicios de valor, utilizar seudónimos con los participantes si estos los solicitan, dar a conocer a

los participantes la información registrada y tener una actitud y disposición positiva frente a las dinámicas de la investigación. Además, adoptar una posición de escucha y respeto por la palabra del otro, mediando el proceso de diálogo a partir de las preguntas orientadoras.

CATEGORÍA 1. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL

Preguntas centrales para esta categoría:

¿Para usted que es la Educación Especial y considera que esta debe continuar su existencia en la formación inicial de maestros? ¿Por qué?

Tópicos para orientar la discusión:

Educación Especial: Prácticas, sujetos de enseñanza.

Formas de existencia: campo epistemológico, campo académico, campo profesional, saber disciplinar, servicio o modalidad, instituciones.

Relaciones con saberes o disciplinas: psicología, medicina, neurología, trabajo interdisciplinar.

CATEGORÍA 2. POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS

Subcategorías: Política, educación especial, inclusión, reformas educativas, Sistema nacional de educación.

Pregunta central para esta categoría: ¿Cuál es la conexión existente entre el sistema educativo nacional, la educación especial y la formación de maestros en este campo?

Tópicos para orientar la discusión:

Relación entre sistema nacional de educación y programas de formación inicial

Reformas educativas

CATEGORÍA 3. MODELOS DE FORMACIÓN

Subcategorías: formación inicial, modelos, plan de estudio, perfil del educador, campos de actuación, prácticas e investigación.

Pregunta central para esta categoría: ¿Considera necesario un profesional especializado para atender a la diversidad de estudiantes, o cree que basta con las funciones que desempeña un profesor de otra área?

En este sentido ¿Cuáles serían los conocimientos o competencias fundamentales que adquiere el educador especial para argumentar la importancia de su existencia?

¿De acuerdo a su formación y experiencia ha identificado la relación existente entre la teoría y la práctica o por lo contrario considera que hay un desligamiento de ambas?

Tópicos para orientar la discusión:

Prácticas pedagógicas tempranas

Profesor generalista y especializado

Conocimientos generales y específicos en el proceso de formación inicial de maestros en Educación Especial y otros profesionales de la Educación

Investigación en el proceso de formación

Existencia o desaparición de la educación especial como conocimiento profesional

CATEGORÍA 4: IDENTIDAD PROFESIONAL

Subcategorías: Rol del maestro, estatus social, imagen del educador especial, remuneración, relaciones con colegas, motivación, crisis.

Pregunta central para esta categoría: ¿Alguna vez ha sentido que su saber específico ha sido subordinado o subestimado por otros saberes y/o profesionales?

¿Cuál es su mayor motivación para formarse como educador especial?

Tópicos para orientar la discusión

La educación especial bajo amenaza

Imagen social del educador especial (estatus social e intelectual)

Importancia de la formación inicial de educadores especiales

Roles y funciones del educador especial

Pregunta final global

¿Qué condiciones han fortalecido debilitado el proceso de construcción de identidad profesional del educador especial?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Protocolo Grupo focal Maestros de Educación Especial

Formación inicial de maestros de Educación Especial en América latina: modelos y experiencias desde México y Colombia

Protocolo para el trabajo con grupos de discusión

DOCENTES Y DIRECTIVOS

OBJETIVO

Reunir información a través del diálogo grupal por medio de la exploración y descubrimiento, contexto y profundidad, y la interpretación de conocimientos, experiencias, percepciones, actitudes y creencias de los participantes en relación a los temas propuestos.

GRUPO FOCAL

El grupo focal o de discusión, está constituido por una estructura metodológica artificial (Martínez, 2004), no es un grupo de conversación, ni un foro público, es un grupo de diálogo y construcción, mutable y cambiante, esto de acuerdo a las dinámicas en las que se lleve a cabo la investigación, es considerado flexible ante los interrogantes y las respuestas, puesto que son estas dadas, bajo un proceso subjetivo, de escucha y de significado, lo que debe generar discusión dinámica y constructiva, sin perder el hilo y objetivo de la investigación.

Con esta técnica se pretende indagar sobre las conceptualizaciones acerca de la Educación Especial, los procesos y modelos de formación de maestros en este campo y la construcción de identidad profesional; a través del diálogo mutable y cambiante, de acuerdo a las dinámicas que se lleven a cabo en dicho espacio, considerado flexible ante los interrogantes y las respuestas, puesto que son estas dadas, bajo un proceso subjetivo, de escucha y de significado, lo que debe generar discusión dinámica y constructiva, sin perder el hilo y objetivo de la investigación.

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Para el desarrollo de los grupos focales se tendrá en cuenta: uso del consentimiento informado para grabaciones, registros fotográficos, protección de la información y datos obtenidos, evitar el uso de juicios de valor, utilizar seudónimos con los participantes si estos los solicitan, dar a conocer a

los participantes la información registrada y tener una actitud y disposición positiva frente a las dinámicas de la investigación. Además, adoptar una posición de escucha y respeto por la palabra del otro, mediando el proceso de diálogo a partir de las preguntas orientadoras.

CATEGORÍA 1. EDUCACIÓN ESPECIAL

Preguntas centrales para esta categoría:

¿Para ustedes qué es la educación especial?

¿Qué cambios ha generado la Educación inclusiva en el entendimiento y las prácticas de la Educación Especial?

Tópicos para orientar la discusión:

Educación Especial: Prácticas, sujetos de enseñanza.

Formas de existencia: campo epistemológico, campo académico, campo profesional, saber disciplinar

Saberes o disciplinas: psicología, medicina, neurología, trabajo interdisciplinar.

CATEGORÍA 2. POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS

Subcategorías: Política, educación especial, inclusión, reformas educativas, Sistema nacional de educación.

Pregunta central para esta categoría: ¿Para ustedes cómo el estado mexicano ha asumido la Educación Especial en relación a la educación de personas con discapacidad y/o talentos excepcionales, y la formación de los educadores especiales en el pregrado(formación inicial), posgrado(educación avanzada) y continua?

Tópicos para orientar la discusión:

Relación entre sistema nacional de educación y programas de formación inicial

Reformas educativas

Cambios a partir del paso integración e inclusión en la formación de Educadores Especiales

Transformaciones en el campo educativo a partir de la educación inclusiva

CATEGORÍA 3. MODELOS DE FORMACIÓN

Subcategorías: formación inicial, modelos, plan de estudio, perfil del educador, campos de actuación, prácticas e investigación.

Pregunta central para esta categoría: ¿cuáles son las características o rasgos más relevantes, principales o centrales en su modelo de formación de educadores especiales?

Tópicos para orientar la discusión:

Conformación del plan de estudios

Prácticas pedagógicas tempranas

Competencias del educador especial

Profesor generalista y especializado

Conocimientos generales y específicos en el proceso de formación inicial de maestros en Educación Especial y otros profesionales de la Educación

Investigación en el proceso de formación

Orientación de los procesos de formación del educador especial y de otros educadores bajo los presupuestos de la inclusión

Existencia o desaparición de la educación especial como conocimiento profesional

CATEGORÍA 4: IDENTIDAD PROFESIONAL

Subcategorías: Rol del maestro, estatus social, imagen del educador especial, remuneración, relaciones con colegas, motivación, crisis.

Pregunta central para esta categoría: Teniendo en cuenta todo lo anterior, ¿ustedes identifican una Crisis identitaria en la formación y profesión del educador especial? ¿Por qué?

Tópicos para orientar la discusión

La educación especial bajo amenaza

Tipos de contratación y garantías laborales

Imagen social del educador especial (estatus social e intelectual)

Importancia de la formación inicial de educadores especiales

Roles y funciones del educador especial

Pregunta final global

¿Qué condiciones edifican o erosionan el proceso de construcción de identidad profesional del educador especial?

ANEXO 7. Citas FEEE – Modalidad Educativa

Citas FEE - Modalidad educativa	
<p><i>“Creo que el hecho de que haya estos espacios de educación especial hacen que estas personas encuentren su identidad, que son parte de algo, que no solamente están por estar, que a pesar de que están separados de las personas regulares pueden encontrar su propio espacio, pueden relacionarse con otras personas”</i> (Ent.Est.EE.M1, 2016, p. 65)</p>	<p><i>“yo creo que son necesarios que existan, porque primero no todo los niños pueden ser incluidos al sistema regular, por 17 años fui directora del PAC (APAC I.A.P. Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral), un centro para personas con parálisis cerebral y discapacidades severas y no está lista la educación regular para recibir esa población o la población para recibir la educación de la escuela regular”</i> (Ent.Pro.EE.M2, 2016, p. 246)</p>
<p><i>“Es allí donde se ubican ciertas poblaciones con necesidades educativas especiales y es allí donde se les brindan los apoyos necesarios y una educación adecuada a alumnos que no pueden estar en la escuela regular, porque sus necesidades educativas especiales son muy comprometidas y que estas escuelas tengan los recursos necesarios para la atención es cuestionable, además debe también haber una formación permanente”</i> (Ent.Pro.EE.M1, 2016, p. 240)</p>	<p><i>“Hay casos que no pueden ser incorporados a la educación regular y entonces ¿esos casos quien los puede atender? Es necesario la atención y garantizar la educación a todo individuo, bueno eso es la política tanto como de la ONU, como de México en el artículo 3 de nuestra constitución política, habla que todo mexicano tiene derecho a la educación y al decir todos incorporamos a las personas con discapacidad, así que yo creo que deben existir”</i> (Ent.Pro.EE.M4, 2016. P. 261)</p>

Tabla 13: citas FEE – Modalidad educativa creación propia. 2017. Apreciaciones de los participantes sobre la importancia de los centros de educación especializada como modalidad educativa para la atención a población con discapacidad.

ESTUDIANTES Y MAESTROS OTROS PROGRAMAS UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

“Son un campo interdisciplinario mucho más amplio que el de nosotros, a ustedes los permean un montón de cosas sociología, psicología, trabajo social y otras, mientras que a nosotros solo nos permea lo específico y algunas pedagógicas, Ustedes tienen una formación mucho más amplia y ello no significa que no sean una disciplina como tal”.
(GF.Est.OP.C1,2017, p. 282)

“Todas, todas, empezando en ciencias sociales y humanas están todas: licenciados (Maestros), abogados, antropólogos, trabajadores sociales, sociólogo, historiadores; ingenierías: muchos ingenieros, civiles, ingenieros de sistemas, bioingeniería, ingenieros de materiales; ciencias económicas: con los economistas, administradores; área de la salud: pues ni se diga, se debe de trabajar con el médico, la enfermera, el nutricionista, el fisioterapeuta, TEO. La EE es una profesión que debe saber conversar con un sin número”
(Ent.Pro.OP.C8, 2017.p. 359)



ANEXO 8. Citas eliminación de Centros Especializados

CITAS ELIMINACIÓN DE LOS CENTROS ESPECIALIZADOS

ESTUDIANTES EE UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

“No todos necesitamos lo mismo para poder cumplir nuestros derechos entonces yo digo que el haber cerrado estos centros fue un desacierto porque son servicios, proyectos etc. a los que ya no se tiene acceso. Es necesaria la existencia de esos otros espacios donde se brinde esas otras posibilidades para que ellos puedan acceder realmente a lo que es una educación y se dé un desarrollo óptimo en todas sus dimensiones” (Ent.Est.EE.C4, 2017, p. 23-24)

“Entonces el cierre de los centros especializados tuvo gran repercusión en las instituciones educativas formales porque entonces ya los profesores no sabían qué hacer con los estudiantes simplemente estaban “calentando un puesto” por así decirlo y ya simplemente se están volviendo una carga para aquellos maestros. Creo que fue un paso bajo una mala concepción de inclusión, porque la inclusión no significa que todos tengan que estar con todos si no que cada uno tenga lo que requiere para una determinada etapa de su vida, entonces el cierre de los centros especializados generó como un desbalance en lo que las personas con discapacidad requerían y precisaban para su condición específica sea la que sea, entonces fue un paso mal dado bajo una concepción que no era porque estas instituciones brindaban cosas específicas para una condición específica y que las instituciones educativas en este momento no están en condiciones de brindar” (Ent.Est.EE.C7, 2017. p. 51)

MAESTROS EDUCACIÓN ESPECIAL UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

“Ya con el paso del tiempo infortunadamente o pretendiendo mejorar la atención desaparecen las escuelas especiales y lo que se pretende es generar verdaderos procesos de inclusión en los cuales los chicos están en las mismas aulas regulares con otros chicos, teniendo un acompañamiento en muchos casos individualizados, pero los docentes de aula educadores regulares, entonces no hay como una atención especializada muy a fondo porque quienes hacen las veces de docente de apoyo muchas veces no les da, no les da realmente ni el tiempo” (Ent.Pro.EE.C2, 2017, p. 168)

“llegamos a un nivel de integración discriminatorio porque el muchacho está en el rincón haciendo bolitas y palitos, lo hemos hecho, lo he visto y lo he vivido. Entonces por qué no pensar en la posibilidad de ofrecerles a las PCD lo que realmente necesitan, los chicos con discapacidad intelectual para que un cuadrado perfecto si lo más importante puede ser el reconocimiento del dinero, la cantidad, cosas que son prácticas para la vida y no se está haciendo. Esto le corresponde de alguna manera a la escuela y no lo puede hacer porque los profes no tienen tiempo, la profe de apoyo tampoco tiene tiempo de atender a todos los muchachos del colegio”. (Ent.Pro.EE.C8, 2017, p.172)

“Una de las principales consecuencias de la desaparición y eliminación de los centros especializados es la des-responsabilización de las entidades gubernamentales con la educación y no se habla solo de educación especial sino de la educación en general, sin embargo ponemos hincapié en la educación de la población con discapacidad porque fueron las víctimas, los que más daños sufrieron con este acontecimiento histórico. De otra parte aparece la forma errónea en la que se ha comprendido la inclusión educativa, ya que se ha pensado que ésta hace referencia a una única forma de educación y por ello se contrapone a la educación especial con el supuesto de que la educación inclusiva no requiere ni de educación especial ni de educadores especiales, fue por esta razón que empiezan a cerrarse programas de formación de maestros en este campo y eso sí que trajo otras consecuencias para la atención educativa de población con discapacidad que va en aumento de prevalencia y para la identidad profesional de los pocos programas y maestros que permanecieron en este campo” (Ent.pro.EE.C7, 2016. p. 223-224)

Tabla 14. Citas eliminación de centros especializados. Creación propia. 2017. Apreciaciones de maestros y estudiantes acerca del desacierto de la eliminación de los centros especializados en Colombia.

ANEXO 9. Plan de Estudios Universidad de Antioquia

 <p style="text-align: center;">Plan de estudios Materias Obligatorias del programa: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL Nota: El plan de estudio presentado corresponde al Pensum vigente para el semestre en curso. HT: Horas teoricas, HP: Horas prácticas, HE: Horas especiales, HTP: Horas teoricoprácticas</p>									
Nivel	Materia	Nombre	Créditos	HP	HE	HT	HTP	Correquisitos	Prerrequisitos
1	2030121	HIST CONT Y DES DE LA EDU	3	0	0	0	5		
1	2030122	POLITICAS EN EDU ESPECIAL	3	0	0	0	5		
1	2051002	TRAD Y PARAG EN PEDAGOGIA	3	0	0	0	5		
1	2051004	SUJETOS EN EL ACTO EDUCAT	3	0	0	0	5		
1	2051005	EDUCA Y SOCIED: TEOR Y PR	3	0	0	0	5		
1	2051016	HIST IMAG Y CONCP DE MAES	3	0	0	0	5		
2	2030221	PEDAG DIDAC Y EDU ESPECIAL	3	0	0	0	5		2030121
2	2030222	EDUC Y PROBLACION VULNERA	3	0	0	0	5		
2	2030223	PRACT I CONTEX ESCOLAR	3	0	0	0	5		
2	2051006	INFANCIAS Y CULT JUVENILE	2	0	0	0	4		
2	2051007	TEOR CURRICU Y CONT EDUCA	3	0	0	0	5		
2	2051013	GESTION Y CULTURA ESCOLAR	2	0	0	0	4		
2	2051017	COGNICION CULTUR Y APREND	3	0	0	0	5		
3	2030321	DESARROLLO COGNITIVO	2	0	0	0	4		2051017
3	2030322	DESARROLLO SOCIOAFECTIVO	2	0	0	0	4		
3	2030324	DLLO PSICOMOTRIZ Y CORPOR	2	0	0	0	4		
3	2030325	DLLO DEL LENG Y LA COMUNI	3	0	0	0	5		
3	2030326	DIDACT DE LA MATEMATICA	3	0	0	0	5		
3	2030327	PRACT II CONTEX NO ESCOLA	3	0	0	0	5		2030223
3	2030943	DIDACT DE LA LECT Y ESCRI	3	0	0	0	5		
4	2030421	NEUROPSICOL Y APRENDIZAJE	2	0	0	0	4		2030321
4	2030422	EDUC Y DISCAPACIDAD COGN	3	0	0	0	5		2030321
4	2030424	EDUC Y DEFIT DE ATEN HIPE	2	0	0	0	4		
4	2030425	EDUC Y DIF DEL APREN LECT	3	0	0	0	5		2030943
4	2030426	EDUC Y DIF EN EL APR MAT	3	0	0	0	5		2030326
4	2030427	MODE DE EVA ATEN Y ASESOR	2	0	0	0	4		
4	2051009	EVAL EDUC Y DE LOS APREND	2	0	0	0	4		
5	2030521	PEDAG E INCLU EDUCAT	3	0	0	0	5		2030427
5	2030522	EDUC Y DISC MOTORA	3	0	0	0	5		2030324
5	2030524	EDUC Y DISCAPA AUDITIVA	3	0	0	0	5		
5	2030525	EDUC Y DISCAPACIDA VISUAL	3	0	0	0	5		
5	2030526	EDUCACION Y AUTISMO	2	0	0	0	4		

5	2030527	PRAC III DOCEN DISC COGNI	4	0	0	0	6		2030422-2030424-2030425-2030426
5	2051018	FORMACION CIUDADANA Y CON	0	0	0	1	1		
6	2030822	EDUC Y TALEN Y/O CAP EXEP	2	0	0	0	4		
6	2030824	AREAS TIFLOLOGICAS	2	0	0	0	4		2030525
6	2030825	PEDAGO E INCLUSION SOCIAL	3	0	0	0	5		
6	2030826	LENGUA DE SEÑAS COLOMBIAN	2	0	0	0	4		2030524
6	2030827	NUEV TECN, DISC Y EXEPC	2	0	0	0	4		
6	2030828	PRACT IV DOCEN Y DISC MOT	4	0	0	0	6		2030324-2030522
6	2051011	ARTE, ESTETICA Y EDUCACIO	3	0	0	0	5		

7	2030721	EDUC ARTE, DISCAP Y EXCEP	2	0	0	0	4		2051011
7	2030722	ACTIVIDAD FISICA Y DISCAP	2	0	0	0	4		2030522
7	2030724	ENS DE LAS CIENCIAS NATUR	3	0	0	0	5		
7	2030725	ENSE DE LAS CIENCIAS SOCI	3	0	0	0	5		
7	2030726	PRACT V DOCEN DISCA AUDIT	4	0	0	0	6		2030524-2030628
7	2030727	PRACT VI DOCEN DISC VISUA	4	0	0	0	6		2030525-2030624
8	2029729	MET DE TRAB CON FAM Y COM	3	0	0	0	5		2030628
8	2030822	SIST DE GEST SOCIA, CULT	3	0	0	0	5		2030625
8	2030824	PRACTICA PEDAGOGICA I	6	0	0	0	6		2030727
8	2051015	POLT PUBL Y LEGIS EDUCATI	2	0	0	0	4		
9	2030922	PROG Y ALT DE INCLU SOCIO	3	0	0	0	5		2030822
9	2030923	PRACTICA PEDAGOGICA II	6	0	0	0	6		2030824
9	2051008	FORM Y CONST DE SUBJETIVI	3	0	0	0	5		
9	2051010	CIBER, MED Y PROCE EDUCAT	3	0	0	0	5		
10	2030016	SMN INTERDI PEGAG-SABERES	2	0	0	0	4		
10	2030925	SMN DE ACTUALIZACION	2	0	0	0	4		2030923
10	2030926	TRABAJO DE GRADO	4	0	0	0	6		2030923



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

ANEXO 10. Plan de Estudios Universidad de Colima

SEMESTRE 1			
Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Modelo basado en competencias	4	2	6
Pensamiento crítico	4	2	6
Comunicación	4	2	6
Estrategias de aprendizaje	4	2	6
Habilidades tecnológicas	4	2	6
Inglés I	2	1	3
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1
SEMESTRE 2			
Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Sociedad, estado y educación especial	3	2	5
Neurofisiología	4	2	6
Tecnología adaptada	4	2	6
Psicología del aprendizaje	4	2	6
Práctica integradora I	3	4	7
Optativa I	3	2	5
Inglés II	2	1	3
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1
SEMESTRE 3			
Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Administración escolar	3	2	5
Desarrollo curricular	4	2	6
Enfoques educativos	4	2	6
Evaluación educativa	3	2	5
Práctica integradora II	3	4	7
Optativa II	3	2	5
Inglés III	2	1	3
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1

SEMESTRE 4

Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Funciones integrales del movimiento	4	2	6
Alteraciones y trastornos del desarrollo	4	2	6
Psicomotricidad	3	2	5
Didáctica para la discapacidad motriz	4	2	6
Práctica integradora III	3	4	7
Optativa III	3	2	5
Inglés IV	2	1	3
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1

SEMESTRE 5

Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Adquisición, trastornos y estrategias reeducativas del lenguaje	4	2	6
Adquisición, alteraciones y estrategias de atención en la lectura y escritura	4	2	6
Adquisición, alteraciones y estrategias de atención de las matemáticas	4	2	6
Didáctica para la discapacidad auditiva	4	2	6
Práctica integradora IV	3	4	7
Optativa IV	3	2	5
Inglés V	2	1	3
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1

SEMESTRE 6

Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Deprivación sociocultural y atención hospitalaria	4	2	6
Didáctica para la discapacidad intelectual	4	2	6
Aptitudes sobresalientes	4	2	6
Sexualidad en la discapacidad	3	2	5
Práctica integradora V	3	4	7
Optativa V	3	2	5
Inglés VI	2	1	3
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1

SEMESTRE 7

Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Didáctica para la discapacidad visual	4	2	6
Integración laboral para las personas con discapacidad	4	2	6
Seminario de investigación I	4	3	7
Inglés VII	2	1	3
Servicio social constitucional	0	30	9.6
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1

SEMESTRE 8

Materia	Horas bajo conducción académica	Horas trabajo independiente	Créditos
Planeación estratégica	4	2	6
Diseño de proyectos especiales	4	2	6
Seminario de investigación II	3	4	7
Inglés VIII	2	1	3
Práctica profesional	0	25	8
Actividades culturales y deportivas	1	1	1.5
Servicio social universitario	0	3	1

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

ANEXO 11. Matriz de análisis Universidad de Antioquia y Universidad de Colima

Universidad de Colima



A	B	C	D	E	F
PAÍS	UNIVERSIDAD	TÍTULO	OBJETIVOS O PROPOSITOS	PROPOSITO DE FORMACIÓN PERFIL PROFESIONAL	
				PERFIL DE INGRESO	PERFIL DE EGRESO / CAMPO DE ACCIÓN
MÉXICO	UNIVERSIDAD DE COLIMA	LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL	<p>Formar licenciados en educación especial con una sólida preparación didáctica y psicopedagógica que les permita la atención de personas con necesidades educativas especiales mediante el apoyo teórico – metodológico coadyuvando a la integración de las mismas en el ámbito de la educación regular tanto en instituciones públicas como privadas.</p>	<p>Características deseables del aspirante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés por la docencia. • Creativo. • Facilidad de expresión oral y escrita. • Actitud de servicio y amplia capacidad para adaptarse a diferentes situaciones grupales. • Disposición para aplicar técnicas de atención en educación especial a los alumnos de los diferentes niveles de educación básica e instituciones orientadas a la atención de esta área. • Sentido de responsabilidad. • Capacidad para trabajar en equipo. • Disposición para participar en actividades escolares y extraescolares. 	<p>El Licenciado(a) en Educación Especial es un profesionalista que cuenta con la preparación didáctico-pedagógica que le permite atender a personas con necesidades educativas especiales, brindando atención psicopedagógica en el área de aprendizaje, a través de la aplicación de técnicas adecuadas a alumnos con discapacidad auditiva, neuromotora, visual o cognitiva. Asimismo, proporciona asesoría en las áreas de problemas de aprendizaje, audición, lenguaje y deficiencia mental a docentes de educación regular así como a padres de familia o tutores.</p> <p>El Licenciado(a) en Educación Especial podrá ejercer la profesión en los siguientes ámbitos:</p> <p>Instituciones de educación básica públicas y privadas. Instituciones gubernamentales de asistencia social. Centros de atención múltiple de la Secretaría de Educación Pública. Instituciones públicas y privadas de atención a discapacitados. Instituciones de atención multiprofesional.</p>

DE ANTIOQUIA

1803

MISIÓN	VISIÓN	PLAN DE ESTUDIOS	ESTRUCTURA DE PRÁCTICAS E INVESTIGACIÓN	MODELO PEDAGÓGICO O ENFOQUE EÓRICO	OBSERVACIONES
<p>misión de la facultad:</p> <p>La Facultad de Ciencias de la Educación es una dependencia de la Universidad de Colima que tiene como compromiso fundamental la formación de profesionistas a nivel Licenciatura y Posgrado, capaces de contribuir y fortalecer el ámbito de la docencia, mediante una preparación integral basada en sólidos valores éticos, humanísticos y tecnológicos que permitan su vinculación con el entorno social.</p>	<p>Visión de la facultad:</p> <p>La Facultad de Ciencias de la Educación aspira, en el año 2010, ser un plantel formador de profesionistas de calidad en el ámbito de la educación, de igual forma pretende lograr la acreditación de sus programas, a través de instancias que avalen la calidad y pertinencia de sus carreras, buscando consolidar de manera homogénea al cuerpo directivo, académico, administrativo, alumnos, egresados y líneas de investigación mediante estrategias de acción, propiciando que la dependencia se constituya como un plantel de excelencia. Además promoverá la movilidad académica estudiantil y del profesorado y la cooperación institucional entre las diferentes dependencias de Educación Superior (DES).</p>	<p>El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial está diseñado de tal manera que los alumnos sean capaces de ir construyendo su propio conocimiento mediante la confrontación de la teoría con la realidad a través de la investigación y del trabajo colectivo e individual con la guía de los profesores, con el fin de que desarrollen las habilidades y destreza para aprender a aprender.</p> <p>http://www.ucol.mx/oferta-educativa/oferta-superior-licenciatura,43.htm</p>	<p>Para la operatividad de la licenciatura, la Facultad ha dispuesto, desde su fundación, de aulas prestadas por otras Facultades y escuelas universitarias; cuenta con instalaciones administrativas suficientes para atender la demanda de alumnos; además de contar también con la posibilidad de realizar prácticas y observaciones en el C.U.A.M (Centro Universitario para la Atención Multiprofesional) . Se hace necesario para realizar un mejor trabajo profesor – alumno, de la construcción de aulas y de las instalaciones necesarias para realizar las prácticas generadas en los contenidos específicos de las asignaturas propias del plan como son: chapoteadero, aula de medios, aula acolchada o alfombrada para prácticas de atención motriz, etc.</p>	<p>Modelo Basado en competencias</p>	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



PAÍS	UNIVERSIDAD	TÍTULO	OBJETIVOS O PROPOSITOS	PROPOSITO DE FORMACIÓN	
				PERFIL DE INGRESO	PERFIL PROFESIONAL
					PERFIL DE EGRESO / CAMPO DE ACCIÓN
COLOMBIA	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL	<p>Desarrollar programas y propuestas de extensión para el fortalecimiento de la Proyección social y académica del programa licenciatura en Educación Especial.</p> <p>Incidir en las políticas públicas relacionada con la educación para la población con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales.</p> <p>Crear y consolidar grupos y líneas de investigación en el campo de la Educación Especial.</p> <p>Implementar líneas de formación postgraduada en diversos campos problemáticos relacionados con la Educación Especial.</p> <p>Formar licenciados en educación Especial para el desarrollo de prácticas pedagógicas y educativas para y con las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales.</p> <p>Articular las reflexiones y prácticas pedagógicas con los procesos sociales de defensa de los derechos y reconocimiento político de las diferencias en nuestra sociedad.</p>		<p>Campo escolar y en procesos educativos: Maestro/a responsable de acciones académico-administrativas relacionadas con programas, planes o proyectos de apoyo a los procesos escolares y educativos de la personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales. Maestro/a de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales a lo largo del ciclo vital. Maestro/a de grado en el primer ciclo de la educación básica. Maestro/a gestor, ejecutor, asesor y evaluador de proyectos educativos en pro de la Educación Inclusiva en contextos escolares, sociales y culturales.</p> <p>Campo de la salud: Participante y ejecutor de programas educativos de promoción de la salud y prevención de riesgos de discapacidad (primaria, secundaria y terciaria). Integrante de los equipos interdisciplinarios y colaborativos de los programas o proyectos de apoyo a las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.</p> <p>Campo de la gestión social y cultural: Promotor y líder partícipe en procesos de conformación de redes, mesas de trabajo y comités intersectoriales referidos a los procesos educativos, formativos, de enseñanza, de aprendizaje y de inclusión social de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales. Creador y ejecutor de planes, programas y proyectos educativos y sociales con familias y comunidades de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, en contextos escolares y no escolares. Líder en la construcción e implementación de propuestas para el fortalecimiento y sostenibilidad académica y social de la profesión y la formación en Educación Especial.</p> <p>Campo de investigación, tecnología e innovación El desarrollo y la coordinación de procesos de investigación educativa y pedagógica articulados a las problemáticas, condiciones y necesidades de las personas y grupos en situación de discapacidad, sus familias y otros actores excluidos, y de los maestros que adelantan acciones en este sentido. La participación en los procesos de formulación y desarrollo de proyectos y experiencias investigativas en el campo de la Educación Especial, de forma intra e interdisciplinar, con las ciencias sociales, humanas y de la salud. La orientación y el acompañamiento en procesos de producción tecnológica e innovación de conocimiento para la transformación de las condiciones educativas y sociales de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales.</p>

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

MISIÓN	VISIÓN	PLAN DE ESTUDIOS	ESTRUCTURA DE PRÁCTICAS E INVESTIGACIÓN	MODELO PEDAGÓGICO O ENFOQUE EÓRICO	OBSERVACIONES
En consonancia con la misión planteada desde la Facultad, la Licenciatura de Educación Especial, tiene como misión Formar maestros y maestras para los procesos educativos, formativos, de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales posibilitando así, el reconocimiento político de sus diferencias y la inclusión social y educativa.	Acorde con la visión de la Facultad de Educación el programa de Licenciatura Educación Especial al año 2016, pretende ser líder a nivel Nacional en su proyección social, académica e investigativa y de políticas públicas en Educación para las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.	https://goo.gl/dc80A4	<p>Las prácticas en la Licenciatura en Educación Especial se centran en el núcleo de investigación y práctica pedagógica, pretendiendo articular en un conjunto coherente los saberes disciplinares específicos objeto de enseñanza, el saber pedagógico, la didáctica, la práctica pedagógica y la investigación.</p> <p>Es por ello que se parte de unas prácticas tempranas denominadas de contexto y de docencia, las cuales se materializan en los dos primeros ciclos de la formación, para finalizar con una práctica investigativa en el ciclo de énfasis.</p> <p>La práctica de contexto: tiene como propósito fundamental la identificación de las problemáticas y dinámicas de la realidad educativa desde preguntas sustantivas al oficio del maestro, desde la tradición y en la contemporaneidad; conocer la cotidianidad, los sujetos, las relaciones de poder-saber, las prácticas del maestro, las demandas de los padres, etc.; poder diferenciar, desde las mismas preguntas, la estructuración de la educación en función de los contextos. Una misma matriz de interrogación, pero en diferentes lugares de actuación.</p> <p>La práctica de docencia: se define de acuerdo a los énfasis poblaciones establecidos por el programa. El propósito central de esta etapa es desarrollar experiencias pedagógicas y didácticas a través del diseño, implementación y evaluación de propuestas de intervención que atiendan las necesidades académico-funcionales de la población objeto de estudio y redunden en el mejoramiento de las diferentes dimensiones de la calidad de vida, especialmente la inclusión educativa y social. La práctica en esta segunda etapa, hace parte y transversaliza el ciclo de Profundización, donde los cursos que lo conforman se convierten en la base conceptual y metodológica de los cuatro seminarios de práctica ubicados del V al VII semestre.</p> <p>La práctica de Investigación: el programa Licenciatura en Educación Especial se propone avanzar en la profundización de los campos de conocimiento propios de la educación especial, en las poblaciones objeto de estudio y más concretamente en las líneas de investigación definidas en el programa, donde se entiende por línea de investigación aquellos espacios de construcción de saberes ligados a las necesidades del entorno, a los desarrollos de las disciplinas implicadas en determinados campos de conocimiento, a las propias expectativas de los integrantes de los grupos y de las comunidades académicas a las cuales pertenecen, y a las metas y planes estratégicos institucionales.</p>	Modelo Socio Crítico	<p>La licenciatura en Educación especial cuenta con cuatro líneas de investigación:</p> <p>Inclusión social y educativa para las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales: Reflexiones y propuestas pedagógicas y didácticas relacionadas con la atención educativa y social a dicha población.</p> <p>Desarrollos didácticos y nuevas tecnologías para la atención socioeducativa de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales.</p> <p>Aportes de la Educación Especial a la atención educativa y social a grupos poblacionales diversos.</p> <p>Políticas públicas orientadas a la atención social y educativa de las personas con discapacidad y/o con talentos excepcionales.</p>

