

Participación del educador especial de la Universidad de Antioquia en las políticas públicas de discapacidad

Daniela Arboleda Gallon
Sara Lizeth Lopera Castañeda
Vanessa Cardona Cano

Para optar por el título de:
Licenciadas en Educación Especial

Asesora
Lenis Yelin Araque
Magister en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local.
EAFIT

Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Pregrado en Educación Especial
Medellín, Antioquia
2022

Cita

(Lopera C., Arboleda G., y Cardona C.; 2022)

Referencia

Lopera Castañeda, S., Arboleda Gallón, D. y Cardona Cano, V.. (2022). *Participación del Educador Especial en las Políticas Públicas*, Trabajo de Grado. Universidad de Antioquia, Medellín.

Estilo APA 7 (2020)

Dedicatoria

Dedicado a los educadores especiales tanto en formación como graduados que participaron en este proceso, así como aquellos que se han interesado por reconocer el lugar del educador especial en un campo de acción tan diverso, a la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia.

Nos dedicamos también este trabajo a nosotras mismas, que contra toda posibilidad, cansancio, sueño y malestar no perdimos el norte, nos unimos y decidimos crear juntas lo que hoy es un trabajo que nos causa orgullo, pasión y amor.

Agradecimientos

Agradecemos a cada una de las personas que hicieron parte de esta investigación. A nuestra asesora de investigación Lenis Yelin, por su paciencia e instrucción, por guiarnos y acompañarnos en este camino de altos y bajos. A la Universidad de Antioquia y a las instituciones que abrieron sus puertas para hacer posible este trabajo. Gratitud con nuestras compañeras puesto que con ellas construimos lo que hoy es este texto.

Gracias a nuestros equipos por funcionar, a nuestras mascotas por acompañarnos en las noches de escritura y a nuestras familias y amigos por escucharnos una y otra vez hablar de este trabajo que tanta ilusión nos hacía.

Tabla de contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Lista de tablas	6
Lista de figuras	7
Tabla de anexos	8
Siglas, acrónimos y abreviaturas	9
1. Resumen	10
2. Abstract	12
3. Introducción	13
4. Antecedentes	15
4.1 Planteamiento del problema	17
4.2 Problema de investigación	19
5. Justificación	19
6. Objetivos	20
Objetivo general	20
Objetivos específicos	21
7. Marco de referencias conceptuales	21
7.1 Participación	22
7.1.1 Campos de participación	23
7.2 El educador especial (EE)	25
7.3 Políticas Públicas (PP).	27
8. Marco jurídico	33
9. Metodología	38
9.1 Paradigma y enfoque de la investigación	38

9.2 Sujetos participantes:	38
9.3 Técnicas e instrumentos:	40
9.4 Fases	47
9.5 Consideraciones éticas:	48
10. Resultados	50
10.1 Participación	50
10.1.1 Campos de participación	54
10.2 Educador Especial	60
10.2.1 Identidad	63
10.3 Políticas Públicas	66
11. Discusión	69
12. Conclusiones	72
13. Recomendaciones	75
A los educadores especiales:	75
A la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia:	76
Entidades gubernamentales y entes territoriales:	76
13.1 Futura agenda	77
14. Referencias	77
15. Anexos	84

Lista de tablas

Tabla n° 1. Categorías y subcategorías

Tabla n°2. Campos de participación

Tabla n°3. Construcción de PP. Fuente: Jones -1984

Tabla n°4. Normograma sobre discapacidad en Colombia

Tabla n°5. Marco jurídico educador especial

Tabla n° 6. Marco jurídico participación

Tabla N°7 Sobre el Marco jurídico PP de discapacidad del Valle de Aburrá

Tabla N°8. Caracterización sociodemográfica o poblacional

Tabla N°9. Instrumentos utilizados para la recolección de datos

Tabla n° 10. Cronograma de fases de la investigación

Lista de figuras

Figura N° 1 Escalera de participación. Fuente: Hart, R - 1993.

Figura N° 2 y 3 Sobre el inventario de recolección de datos

Figura N° 4 Matriz de consistencia

Tabla de anexos

Anexo 1: [Formato de caracterización sociodemográfica](#)

Anexo 2: [Formato de entrevista semiestructurada](#)

Anexo 3: [Invitación para participar de la entrevista](#)

Anexo 4: [Formato de consentimiento informado para entrevistas](#)

Anexo 5: [Formato de cuestionario en línea](#)

Anexo 6: [Colección de datos, Diarios de campo de investigadoras](#)

Anexo 7: [Inventario de recolección de datos](#)

Anexo 8: [Revisión documental de PP de discapacidad del Valle de Aburrá](#)

Anexo 9: [Matriz de consistencia](#)

Anexo 10: [Cuadro de instrumentos por categoría](#)

Siglas, acrónimos y abreviaturas

PP	Políticas Públicas
EE	Educador Especial- Educadora Especial
UdeA	Universidad de Antioquia
PcD	Personas con Discapacidad
NEE	Necesidades Educativas Especiales
SSP	Situaciones Socialmente Problemáticas
IA	Investigación Acción

1. Resumen

El interés investigativo del presente trabajo, se enfoca en la comprensión de la participación que tiene el Educador Especial (EE) de la Universidad de Antioquia (UdeA) dentro de las diferentes etapas de las Políticas Públicas (PP) de discapacidad. Para alcanzarlo se utilizó la metodología de enfoque cualitativo, partiendo del estudio transversal y acogiendo el método de investigación acción, se llevó a cabo durante tres (3) fases entre los semestres 2021-1 al 2022-1; la primera fase hace referencia al anteproyecto y construcción teórica, en la segunda fase se realizó el trabajo de campo y recolección de datos y por último la tercera fase la cual fue de análisis de información, orientada por las categorías de participación con la subcategoría de campos de participación, el educador especial con la subcategoría de identidad del educador especial y por último las políticas públicas.

Los principales resultados de la investigación, sitúan al EE como sujeto multifacético que promueve los derechos de las Personas con Discapacidad (PcD), orienta a esta población hacia una vida de autodeterminación y autonomía, es gestor de procesos inclusivos, contribuyente al desarrollo de la academia, la educación, la pedagogía y la sociedad en general, pero que, a su vez, se concibe como un profesional sujeto a percepciones y funciones subjetivas, cuya identidad se encuentra entremezclada con roles de otros profesionales.

Habría que decir también que no se percibe al EE en un único campo sino que se posiciona, además del campo educativo-escolar en otros campos como el de salud, el político, el laboral y el social; y se sitúa su participación desde la experiencia y las funciones que realiza en dichos campos. Pese a ello, la predominancia de participación en el campo educativo-escolar es evidente, pues relega a los demás campos de participación al olvido, lo que genera que se desdibuje la posibilidad de actuar en las PP de discapacidad y se desconocen las herramientas que tiene este profesional para participar en este campo.

Por último, se encuentra poco abordaje por parte del EE de la UdeA en las PP de discapacidad, a pesar de que es reconocido desde el perfil de formación del licenciado en educación especial de la UdeA como agente que participa de estas de diferentes formas aportando desde su

saber específico y aprovechando su cercanía y reconocimiento de las poblaciones y sus características para integrar el trabajo con PP en todas las etapas.

Palabras clave: participación, educador especial - educadora especial, políticas públicas, campos de participación, identidad.

2. Abstract

The investigative interest of the present work focuses on the understanding of the participation of the Special Educator (EE) of the University of Antioquia (UdeA) within the different stages of the Public Policies (PP) of disability. To achieve this, the qualitative approach methodology was used, starting from the cross-sectional study and adopting the action research method, it was carried out during three (3) phases between the semesters 2021-1 to 2022-1; the first phase refers to the preliminary project and theoretical construction, in the second phase the field work and data collection was carried out and finally the third phase which was information analysis, guided by the categories of participation with the subcategory of fields of participation, the special educator with the identity subcategory of the special educator and finally public policies.

The main results of the research, place the EE as a multifaceted subject that promotes the rights of Persons with Disabilities (PwD), guides this population towards a life of self-determination and autonomy, is a manager of inclusive processes, contributes to the development of the academy, education, pedagogy and society in general, but who, in turn, is conceived as a professional subject to subjective perceptions and functions, whose identity is intermingled with the roles of other professionals.

It should also be said that EE is not perceived in a single field but that he is positioned, in addition to the educational-school field, in other fields such as health, politics, labor and social; and his participation is situated from the experience and the functions he performs in said fields. Despite this, the predominance of participation in the educational-school field is evident, since it relegates the other fields of participation to oblivion, which causes the possibility of acting in disability PP to be blurred and the tools that this professional has to participate in this field are unknown.

Finally, there is little approach by the EE of the UdeA in the PP of disability, despite the fact that it is recognized from the training profile of the graduate in special education of the UdeA as an agent that participates in these in different ways, contributing from their specific knowledge and taking advantage of their closeness and recognition of the populations and their characteristics to integrate the work with PP in all stages.

Keywords: participation, special educator, public policies, fields of participation, identity.

3. Introducción

La presente investigación se centra en la participación del EE de la UdeA en las PP de discapacidad, estas últimas entendidas, desde el perfil del egresado de la licenciatura en educación especial de la UdeA, como uno de los campos de acción en los que el EE puede desarrollarse en su quehacer profesional, en este caso, participar activamente del antes, durante y después de las PP de discapacidad. De esta forma, la participación del EE se considera aspecto constituyente de la identidad de este profesional así como sus cualidades y funciones le permiten desenvolverse en cualquier campo donde se desempeñe, incluido el campo de las PP de discapacidad.

Esta idea nace de la inquietud vital de las educadoras especiales en formación, quienes plantean un problema que se hizo evidente a través del rastreo documental y estado del arte del tema en cuestión. Dicho problema, radica en la falta de participación por parte del EE dentro de los procesos llevados a cabo en el campo de las PP, pasando por la idea de que la formación de este profesional ha prometido situarlo en diversos campos (incluyendo el campo de lo político) aparte del educativo-escolar.

Es así que se pretende comprender la participación del EE en las PP, objetivo guiado por la pregunta sobre ¿cómo es la participación del educador especial de la Universidad de Antioquia en las Políticas Públicas de discapacidad?

Para responder a este interrogante, en primer lugar, se definen las categorías principales y sus correspondientes subcategorías de la investigación de la siguiente manera:

La primer categoría principal corresponde a la Participación, la cual se comprende como un concepto multifacético que se realiza dentro de un campo dinámico y conflictivo, busca la intervención en un contexto e involucra a más de un actor social, objetivos compartidos y un

compromiso en las diferentes acciones sociales; (Merino, 1997; Gordill, 2006; Villareal, 2009; Aparici, 2013; Nieto, 2014; Zapata, Toro, Sánchez, Ocampo y Villa, 2017; Marchioni, 2001 y Ussher, 2008); es una asociación con otros, donde el individuo adquiere un ejercicio de poder, en el cual se asumen distintas formas y se producen diversos efectos (Corvalán y Fernandez, 2000).

Como subcategoría de Participación se encuentran los Campos de participación, estos pueden entenderse, desde la Lógica de Weber (parafraseado por Martin, 2008), como cada una de las esferas de la sociedad que tienen un conjunto de relaciones y dinámicas propias, las cuales son llevadas a cabo por especialistas que integran cada campo de participación, quienes lo legitiman, elaboran producciones y lo delimitan frente a otros campos de participación. Adicionalmente, Matrin (2008) también menciona que mediante sus dinámicas, interacciones y discusiones, los integrantes de un campo de participación participan del mismo y favorecen la participación de otros.

Como segunda categoría principal, se encuentra al Educador Especial quien, parafraseando a Garces (2010), se define como un profesional que tiene multiplicidad de formas de pensarse y nombrarse y a su vez de desarrollar actividades y funciones; está sujeto a ser reconocido como una herramienta polivalente pues es tan diverso en sí mismo que proporciona una posibilidad de participar en otros espacios y campos buscando identificar el trabajo en múltiples ámbitos en donde se le de mayor importancia a otra clase de saberes ajenos al sector educativo formal.

Como subcategoría del educador especial, se encuentra la Identidad, que “en tanto proceso dinámico, interactivo y relacional” (Yarza de los Ríos et al, 2014), también la identidad profesional del EE está en continuo cambio, permeada por las relaciones coyunturales de la educación con otros campos disciplinares que enriquecen su quehacer profesional.

Se precisa como tercera categoría principal las Políticas públicas, que pueden ser entendidas, desde la perspectiva de Vargas citado por Eslava (2011), como un conjunto de iniciativas, decisiones y acciones sucesivas del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables (1999. p57). Las PP hacen factible la conversión de las alternativas de solución al problema público en prestación de servicios con real impacto social (Eslava. 2008).

Por otro lado, respecto a la metodología implementada para la recolección se llevó a cabo por medio de un enfoque cualitativo, partiendo del estudio transversal y acogiendo el método de investigación acción, en esta se describen las actividades desarrolladas durante el momento de trabajo de campo donde se usaron técnicas e instrumentos de recolección de datos, tales como cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo de las investigadoras.

Adicional a ello, se resalta, que los datos obtenidos y propuesta de investigación inicial se encaminó durante la primera fase, a través de la pregunta ¿cuál es el rol del educador especial en la promoción de la participación de las mujeres con discapacidades en las políticas públicas?, la cual fue desarrollada en colectivo por ocho estudiantes en los cursos de práctica pedagógica I y II los cuales corresponden a las fases 1 y 2. Posteriormente estos datos fueron llevados a análisis en la fase final por quienes presentan este trabajo y, a su vez, dieron apertura a la investigación sobre la Participación del EE de la UdeA en las PP de discapacidad.

Finalmente, se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de las voces de los educadores y educadoras especiales en formación y en desempeño profesional, que participaron de las técnicas e instrumentos ya mencionados, para concluir así con la discusión a raíz del análisis de los datos obtenidos.

4. Antecedentes

A fin de consolidar los antecedentes sobre el tema de la participación del EE en las PP, se hace el rastreo y revisión de 36 artículos académicos, los cuales fueron obtenidos de las bases de datos Pubindex, Scopus, Redalyc, repositorios de la Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Google académico.

Las categorías en las cuales los textos abordados tienen puntos de análisis en común son PP, EE Y participación; es de resaltar que los documentos se relacionan ya sean en temáticas o por sus poblaciones objeto de análisis, así como algunas conclusiones e ideas generales y cómo estas se evidencian en la cotidianidad educativa o social.

Los textos son en su mayoría contemporáneos y se apoyan sobre conceptos actuales relacionados con cada una de las categorías, comprendiendo las fechas de elaboración entre el año 1993 (Hart, R) y 2020 (Manjarrés, D); en los que se encuentran conexiones a partir del reconocimiento de la historia, el olvido de la voz del EE en el campo de la educación especial (Yarza et al., 2014), la participación activa y las voces de las poblaciones, la discapacidad, la clase social y las posturas episódicas que llevan a unas consecuencias actuales que condicionan las normativas y las formas de referirse a las PP en particular. (Verstegen, 2011 y Ramirez, 2015).

En unión con lo anterior, los artículos tienen en común, ser en su mayoría producto de investigaciones cualitativas, descriptivas e interpretativas fundamentadas en la revisión documental/histórica, en las que a su vez predominan los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Rastreo documental y bibliográfico (Yarza de los Ríos, 2008, 2011, 2013; Egler-Mantoan, 2017; Beltrán et al. 2015;), entrevistas estructuradas y semiestructuradas, estadística descriptiva y narración libre (Yarza de Los Ríos, 2013) y relatos de vida (Ramírez, 2015). Todo esto unido con la constante comparativa con diferentes políticas públicas enfocadas ya sea en educación o problemáticas sociales para permitir un análisis contextualizado (Meléndez Rojas, 2019).

Adicionalmente, los sujetos participantes de los estudios fueron:, Personas Con Discapacidad (PcD) y Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Verstegen, 2011; Rahman y Kumar, 2021), así como agentes del sector educativo, Educadores y Educadoras Especiales (Yarza de los Ríos, 2008, 2011, 2013 y Cruz Vadillo 2018) teniendo, además, predominancia la temática de la Educación inclusiva (Beltrán et al. 2015 y Egler-Mantoan, 2017).

Como conclusiones principales de los diferentes artículos, se puede rescatar el reconocimiento de la educación especial como alternativa necesaria para la educación de personas con NEE (Juárez, 2010), que debe reconocerse como un proceso de constante construcción dirigida a formar sujetos de derechos conscientes (Cruz Vadillo, 2018; Manjarrés y Vélez 2020). A la par se identifica al maestro como un agente fundamental dentro de dicho proceso y que debe además, ser reconocido y estar en constante formación (Yarza de los Ríos, 2008-2013), y así mismo la relevancia de considerar espacios y campos de participación que lleven a dicho profesional fuera del aula, que jalone y fortalezca una comunidad discursiva, de diálogo y comunicación. (Yarza de los Ríos, 2008)

Ahora bien, sobre la participación, Velásquez & Gonzales (2003, p. 17) citados por Andrés et al. (2016) expresan que la participación mejora la eficiencia y la eficacia de la gestión pública en la medida en que es capaz de conciliar voluntades para la construcción de consensos, logrando por esa vía resultados que cuentan con la aceptación de los interesados; en este sentido se asume al EE como un profesional de apoyo (Yarza de los Rios, 2011) y mediador, y no como participante de otras esferas fuera de la educativa.

Así mismo, las conclusiones incluyen el hecho de reconocer que las PP están relacionadas con la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la población, implantar nuevas formas de relación entre Sociedad y Estado, mejorar el desempeño de las instituciones, así como reflejar transparencia y responsabilidad en las acciones del gobierno para reforzar la confianza de la sociedad (López, H. 2007).

Lo anterior permite identificar una brecha temática referida a la necesidad de establecer con mayor claridad cuál es la participación del EE en las PP, ya que dicha participación se da mayormente desde el lugar de beneficiarios de los efectos de estas y no como agentes de su construcción, aplicación y análisis.

4.1 Planteamiento del problema

Al hablar del perfil del EE de la UdeA, sale a relucir que este se ha visto permeado por la promesa de amplitud de los campos de acción no formales, como lo son el social, el cultural, el laboral, de salud y político. Este campo abierto sin una limitación clara, tanto en la propuesta de formación como en el campo ocupacional, ha causado una crisis de identidad donde el EE tiene un papel “específico” que lo limita a unas funciones y obligaciones educativas de la prestación de un servicio de apoyo. Yarza (2011) hace un reconocimiento de los educadores especiales como grupo heterogéneo donde sus funciones, posibilidades y esferas sociales son poco claras y sujetas a concepciones subjetivas.

En ese sentido, se observa que la problemática radica en la falta y la ausencia de participación del EE de la UdeA dentro de los procesos llevados a cabo en el campo de lo político, específicamente en los procesos de políticas públicas de discapacidad, siendo este un campo de participación para el cual tal profesional tiene herramientas para habitar y desempeñar.

Con respecto a lo anterior, dicha falta y ausencia de participación es nombrada, según Hart (2005), como falsa participación, entendida esta a su vez como la presencia de los individuos en los espacios de participación de manera simbólica, es decir, sin apropiarse de las dinámicas que la participación implica o incluso sin comprenderlas, por lo que se invisibilizan las necesidades, posibilidades y problemáticas reales de la comunidad a la cual pertenecen, que además conlleva, a que su identidad como sujetos de derechos sea relegada por una de sujetos de necesidad; esto genera que las personas, y en este caso los educadores especiales, se involucren poco, no busquen luchar por sus derechos, ni por comprender y transformar su realidad.

Así pues pese a que, en varias investigaciones revisadas para soporte de este trabajo, sobre el EE y la educación inclusiva se puede evidenciar el papel del EE como agente externo que se cuestiona por el cumplimiento, eficacia o carencia de las PP, este no se relaciona como sujeto activo participante de las mismas; es entonces cuando más relevante se hace la búsqueda e investigación frente la participación del EE en las PP y sus etapas denominadas como antes, durante y después (Jones, 1984; Mény y Thoenig, 1992; Aguilar 1996, citados por| Eslava, 2011;).

En conjunto, esta investigación busca comprender la participación del EE en las PP y sus diferentes etapas y, así mismo, mostrar que este profesional cuenta con herramientas desde su formación que le permiten implicarse libremente, tomar decisiones, expresar posturas frente a las

problemáticas sociales y políticas y las alternativas de solución a estas que son las PP; por lo anterior, este trabajo se orienta a través de la pregunta ¿Cuál es la participación del educador especial en las políticas públicas?.

4.2 Problema de investigación

Esta investigación está orientada por la pregunta:

¿Cómo es la participación del educador especial de la Universidad de Antioquia en las políticas públicas de discapacidad?

5. Justificación

Esta investigación propone comprender la participación del EE en las PP; pues se ha evidenciado que desde su perfil profesional, según la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia, cuenta con herramientas para aportar en otros campos fuera del educativo-escolar; sin embargo y retomando a Yarza de los Ríos (2011), las funciones que desempeña generalmente se han relegado únicamente a este escenario, invisibilizando su desempeño en otros campos como lo es el político.

En consecuencia, uno de los campos donde se evidencia la participación del EE y en el que se ha notado su ausencia, es el campo político en el que tienen lugar las PP, a pesar de que este profesional como menciona Yarza de los Ríos (2011) está capacitado para reconocer situaciones socialmente problemáticas (SSP), necesidades específicas de poblaciones vulnerables y propiciar herramientas y alternativas de solución a estas.

Adicionalmente, según Vargas citado por Eslava (2011) si bien las PP tienen la responsabilidad de responder a las problemáticas sociales, se tiene el precedente que éstas en ocasiones no logran mejorar las condiciones reales y la calidad de vida de las poblaciones y como se menciona a lo largo del discurso, en las diferentes etapas de las PP no se evidencia la participación del EE y todo lo que desde su liderazgo en adición con su conocimiento específico puede aportar.

Por todo lo anterior, esta investigación busca comprender al EE en las PP, a fin de clarificar las dinámicas y procesos de participación en los cuales este se desempeña en el ámbito político. Es así que se reflexiona en cuanto al amplio campo de acción de este profesional; identificando las posibilidades que tiene para apoyar y fortalecer los procesos mediante los que se desarrollan las PP y la forma en que estas son llevadas a las poblaciones.

6. Objetivos

Objetivo general

Comprender la participación del educador especial de la Universidad de Antioquia en las políticas públicas de discapacidad.

Objetivos específicos

1. Reconocer la participación del educador especial en las PP de las personas con discapacidad como elemento que integra su identidad como sujeto político y público
2. Identificar las políticas públicas de las PDC como campo de participación del educador y educadora especial.
3. Relacionar al educador especial como sujeto capacitado para participar en las diferentes etapas de las políticas públicas de discapacidad.

7. Marco de referencias conceptuales

El marco de referencias conceptuales que fundamenta esta investigación, se inscribe en tres categorías que proporcionan un panorama amplio acerca de las conceptualizaciones básicas de la participación como primera categoría principal y cuya subcategoría es campos de participación; también del educador especial como segunda categoría principal y cuya subcategoría es identidad

y por último sobre políticas públicas como tercera categoría principal. Para mayor claridad se presenta la Tabla N° 1 sobre las categoría y subcategorías de la investigación.

Tabla N°1 Categorías y subcategorías.

CATEGORÍA	SIGLAS	SUBCATEGORÍA
4.1 Participación	N/A	4.1.1 Campos
4.2 Educador Especial	EE	4.2.1 Identidad
4.3 Políticas Públicas	PP	N/A

7.1 Participación

La participación es un concepto multifacético que se realiza dentro de un campo dinámico y conflictivo, busca la intervención en un contexto e involucra a más de un actor social, objetivos compartidos y un compromiso en las diferentes acciones sociales; es por ello que requiere de una organización, ya sea en la vida cotidiana o en la democracia, tanto en los habitantes de una ciudad, como en los de la zona rural, entre otros (Merino, 1997; Gordill, 2006; Villareal, 2009; Aparici, 2013; Nieto, 2014; Zapata, Toro, Sánchez, Ocampo y Villa, 2017; Marchioni, 2001 y Ussher, 2008).

De acuerdo a lo anterior, se evidencia una relación estrecha entre participación y compromiso, lo cual supone un punto de partida crítico en las diversas situaciones y prácticas, debido a que, involucra el ejercicio de decidir y actuar colectivamente (Merino, 1997; Aparici y Acedo, 2013; Nieto, 2014). Sin embargo, el decidir implica un acto de voluntad individual en pro de una acción que es abierta y flexible, adherida a un tiempo y a una acción social y colectiva que se adapta a las situaciones, condiciones y particularidades que viven las personas (Merino, 1997).

Cabe mencionar que desde el punto de vista social en la participación, siempre va a existir una asociación o cooperación con otros, donde el individuo adquiere un ejercicio de poder, en el cual se asumen distintas formas y se producen diversos efectos. (Corvalán y Fernandez, 2000). No obstante, el ejercicio de poder sólo es posible si el individuo tiene la capacidad de asociarse con

los otros, ya que de esto depende la consecución de resultados, las posibilidades del vínculo y la transformación que va configurando las experiencias vividas (Corvalán y Fernandez, 2000 y Zapata et al., 2017).

Es en la participación donde se refleja y reconstruye paulatinamente el orden social y los individuos se hacen mayormente conscientes de sus derechos; es así, como esta se hace posible a través de acciones planificadas y conjuntas (Socarrás, 2005). De igual forma, promover la participación contribuye a crear sujetos reflexivos, autónomos y que estén en constante crecimiento y evolución.

En concordancia, la participación no se da igual en todas las personas, ni en todos los escenarios, sino que cuenta con diferentes niveles como lo presenta la figura N°3 (Hart, 1993) donde una población o colectivo transforma su nivel de participación según su conocimiento y empoderamiento frente al tema, situación o contexto en cuestión.

Figura n° 3 Escalera de participación Fuente: Hart, R - 1993.



7.1.1 Campos de participación

El concepto de campo de participación, como subcategoría de la categoría de participación, puede entenderse desde la Lógica de Weber parafraseado por Martin (2008) como cada una de las

esferas de la sociedad que tienen un conjunto de relaciones y dinámicas propias y que se dan en un ámbito concreto con límites específicos ya sea de temáticas, estilos, creencias o incluso temporalidad; a su vez, en cada una de dichas esferas los especialistas en la temática que fundamenta la existencia de ese campo de participación, se encargan mediante su participación dentro del mismo de mantener la posición, las temáticas, doctrinas y formas de interacción propias de dicha esfera, las cuales a su vez la cargan de sentido y configuran la continuidad de las dinámicas internas.

Adicionalmente, Martin (2008) menciona que el grupo de especialistas al interior de cada campo de participación busca la continuidad del mismo mediante nuevos adeptos que sigan trabajando en pro de las dinámicas ya establecidas y que esto a su vez, posibilite que la esfera a la que se pertenece continúe en condiciones de confrontarse, competir y comunicarse con otras sin ser alterada en esencia por las demás. A su vez, este mismo autor resalta que los campos de participación aunque generan interacciones externas, son autónomos en la producción cultural y los bienes, recursos o servicios que generan.

Otra característica de un campo de participación desde la conceptualización de Elias retomada en Martín (2008) es que, sus actores se encuentran en constante competencia e interacción dentro de los límites específicos del mismo; lo cual hace que las producciones que surgen dentro de este posean estilo propio no comparable con el perteneciente a otros.

Siendo así, Martin (2008) enfatiza que "el concepto se aplica inicialmente a grupos de especialistas que han conseguido una relativa autonomía, tanto en la elaboración de sus producciones como, sobre todo, en la determinación de los criterios de valor con los que se juzgan las mismas" (p.16). Lo que por cierto, se ve evidenciado en la obtención de producciones cada vez más complejas, elaboradas y específicas que evidencian la trayectoria del trabajo realizado por quienes componen el campo y las dinámicas de participación que estos llevan a cabo dentro del campo de participación al que pertenecen.

Para efectos de comprensión dentro de esta investigación, se tuvieron en cuenta los campos de participación de la tabla Campos de participación (tabla nº2) desde las dinámicas de vida en sociedad:

Tabla N°2 Campos de participación

<i>8.1.1.1 Campo educativo-escolar:</i>	“en el caso del <i>campo</i> educativo se genera, regenera y reproduce una determinada manera de referirse y analizar la problemática educativa así como de aquello que se va a considerar como educativo propiamente tal, y que tales distinciones no serán claramente comprensibles ni explicables desde su exterior, es decir, desde otros <i>campos</i> ” (Corvalán. 2012. p296)
<i>8.1.1.2 Campo social:</i>	“es un campo de fuerzas y las clases, grupos e individuos que la constituyen luchan por mejorar sus oportunidades vitales. Dado que en toda sociedad hay una interdependencia valorativa” (Guerra. 2010. p403)
<u>8.1.1.3 Campo político:</u>	Se entiende al campo político desde la esfera de trabajo público y para el público con herramientas políticas y desde el actuar público de los individuos que dependen de la percepción de los otros individuos para evaluar su quehacer, como lo menciona Fritsch (2000) “ una parte de sus acciones permanecen orientadas hacia el público, no pueden imaginar un enclaustramiento total”.
<u>8.1.1.4 Campo de la salud:</u>	“Este concepto contempla la descomposición del campo de la salud en cuatro amplios componentes: biología humana, medio ambiente, estilo de vida y organización de la atención de la salud” (Lalonde. 1996. p15)

7.2 El educador especial (EE)

Definir al EE implica una búsqueda del lugar identitario en un campo abierto de acción, puesto que dicho profesional, parafraseando a Guajardo Ramos (2012), ha cruzado diversas variables y cambios de paradigmas, que lo llevan a tener una imagen casi desdibujada de su lugar en los distintos contextos (aparte del educativo-escolar) donde le es posible desenvolverse.

Si se habla del educador en el contexto actual y de acuerdo a diferentes teorías sociales, este se establece como “agente de transformación social, líder, gestor de cambio y profesional emancipador del currículum” (Garces, 2010), definición que le da un lugar e identidad en su quehacer profesional; sin embargo, se constata un escaso interés por estudiar la identidad profesional del EE (Yarza de los Ríos, Ramirez Ramirez, Franco y Vásquez; 2014), hecho que se evidencia en la desprofesionalización del mismo, entendida como el sentimiento de despojo de las

competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de la época, como lo plantea Guajardo Ramos (2012).

Se entiende, entonces, que *la identidad*, subcategoría de la categoría EE, es “un proceso continuo de reconstrucción y reelaboración de la mirada hacia el yo, desde el sí mismo y desde el otro. En tanto proceso dinámico, interactivo y relacional” (Yarza de los Ríos et al, 2014), así mismo, la identidad profesional del EE está en continuo cambio, permeada por las relaciones coyunturales de la educación con otros campos disciplinares que enriquecen su quehacer profesional.

Sin embargo, al descubrir los pocos acercamientos focalizados en el EE, se puede percibir una llamada crisis de identidad del mismo, es “como si en la luz del día de la profesión docente no existiese otra noche y otra luz: una narrativa especial que hunde sus raíces sobre la normalidad docente” (Yarza de los Ríos et al, 2014). Debido a esto, el EE ha sido cuestionado por su conocimiento profesional, su eficacia, importancia y permanencia del mismo, asunto que se ve reflejado en la idea de cerrar la Licenciatura en Educación Especial.

Ahora bien, desde la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, los perfiles ocupacionales dentro de la educación formal responden a funciones desde las cuales generalmente se define la identidad del EE, desde una posición de apoyo asignada gracias a las concepciones legislativas, aún así, esta investigación evidencia una incertidumbre sobre el lugar del EE dentro de esas otras esferas del desarrollo nombradas como educación no formal.

Por lo anterior, se prioriza la necesidad de propender una multiplicidad de subjetividades en la formación del profesorado en educación especial, es decir, que no sólo sea visto como planificador de la enseñanza, mediador de aprendizaje, gestor del aula, evaluador, investigador e innovador del espacio áulico y escolar (Yarza de los Ríos, 2008), sino como aquel que propicia el fortalecimiento de su propia identidad, la permanencia de su profesión, los campos de participación que permiten entenderlo como sujeto político y, en lo que aquí respecta, su participación activa en los procesos del antes, durante y después de las PP.

Lo expuesto hasta aquí, sitúa al EE en otros escenarios fuera del acompañamiento únicamente a la educación de las PcD. Así pues, se encuentran multiplicidad de formas de pensarse

y nombrarse como EE y a su vez de desarrollar actividades y funciones; esto conlleva a que el reconocimiento de los espacios en los que pueda desempeñarse, las comunidades con la cuales trabaja y las herramientas pertinentes para cada uno de estos, se vean poco definidas pero con la posibilidad de ser nutridas.

Con respecto a ello, Yarza de los Ríos (2011) señala la importancia de entender a los educadores especiales como productores de saber pedagógico y sujetos políticos. En este sentido, el EE está sujeto a ser reconocido como una herramienta polivalente, este es tan diverso en sí mismo que proporciona una posibilidad de participar en otros espacios y campos, como es el caso del interés investigativo de esta propuesta, buscando identificar el trabajo en múltiples ámbitos en donde se le de mayor importancia a otra clase de saberes ajenos al sector educativo formal, en especial, las PP.

De esta manera, en esta investigación se considera que la identidad del EE nace a partir de las múltiples imágenes, experiencias y rostros de maestros y maestras en la sociedad y la cultura, en donde los educadores y educadoras especiales generan palabras, posiciones y miradas ligadas a la población con la que interactúan en tanto que dan voz por medio de su participación en escenarios sociales y políticos; es entonces que los educadores especiales se convierten en una posibilidad de resistencia y de producción de otras alternativas de sentido, acción y reflexión.

7.3 Políticas Públicas (PP).

Las PP pueden ser entendidas desde la perspectiva de Vargas citado por Eslava (2011) como un conjunto de iniciativas, decisiones y acciones sucesivas del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables. (1999. p57)

Las PP hacen factible la conversión de las alternativas de solución al problema público en prestación de servicios con real impacto social (Eslava. 2008), por ello urge contar con un enfoque de PP que se nutra de experiencias del contexto -tanto los fracasos como aquellas que llegan a feliz término- en las que además se dé cuenta del quehacer no solo de los expertos analistas sino también de los gobernantes y ciudadanos involucrados en las mismas. Las PP pueden entenderse como

instituciones creadas por estructuras de poder y se imponen como directrices para abordar las prioridades de la agenda pública (Eslava, 2008. p 7).

De allí parafraseando a Jiménez, J. (2012) se destacan varios elementos: el primero de ellos es que las PP no obedecen a una decisión, sino a un conjunto de decisiones que se dan de manera simultánea pero también sucesiva; es decir, involucran varios actores y varios periodos de tiempo.

En segundo término, los problemas sociales rebasan la capacidad del Gobierno, razón por la cual es necesario establecer un conjunto de prioridades que se denominan situaciones socialmente problemáticas (ssp) Además, las PP no siempre se proponen resolver un problema de manera definitiva (Eslava, 2011. p.30-31-33), y a través de estas algunos sectores se empoderan sobre otros, se construyen identidades frente a lo constituido y así mismo se puede silenciar o fortalecer a los colectivos y personas que se ven afectados con la PP.

Para explicar cómo se constituye la PP, Jones (1984) propone un conjunto lógico de actividades en torno a las cuales opera la función pública, compuesto por una acción concreta y, en algunos casos, una pregunta que pretende orientar dicha acción. La Tabla N°1 expresa el proceso de las PP.

Tabla n° 3. Construcción de PP. Fuente: Jones -1984

Acción	Pregunta
<i>Percepción y definición del problema</i>	
Agregación	¿A quiénes aglutina?
Organización	¿Cómo están organizados?
Representación	¿Cómo acceden a los procesos de decisión?
Agenda	¿Cómo se formulan los asuntos y qué alternativas de solución surgen?
Legitimidad	¿Quién aprueba?
Presupuesto	¿Quién financia?

<i>Implementación</i>	
Evaluación	¿Qué métodos permiten juzgar el logro?
ajuste y finalización	¿Termina, sigue o comienza otro proceso?

Respecto a las etapas y sus nominaciones en el proceso de construcción de PP, algunos autores citados en este caso por Eslava (2011) como Jones (1984), Mény y Thöenig (1992) Aguilar (1996) exponen ideas centrales que serán divididas en tres etapas denominadas: antes, durante y después. Estas denominan acciones dentro de cada etapa de las PP que permiten dar cuenta del proceso que se puede llevar a cabo en la misma.

La etapa del antes, se dirige a la identificación y estimación de la situación o problema a desarrollar. En la etapa del durante, se encuentran asuntos como la implementación de lo identificado en la etapa anterior y, por último, en la etapa del después, se encuentra la evaluación y terminación de la PP. Así mismo, de cada etapa se hallan resultados que dan cuenta del proceso o avance que se tiene en la construcción de la PP que se desarrolle, ya sea una solución, una retroalimentación o los actores involucrados, entre otros (Eslava (2011) citando a Jones (1984; Mény y Thöeni, 1992; Aguilar, 1996)

A raíz de lo anterior, existen una serie de críticas a resaltar frente al proceso de las PP, resumidas y parafraseando las palabras de Roth (2002), en la posibilidad de visibilizar la ausencia de condiciones para avanzar entre fases, la evaluación solo al final, la importancia que se le dé a ciertas fases por sobre otras, poca interacción entre fases y la dificultad de comprenderlas como un marco conceptual que orienta la acción pública hacia la búsqueda de soluciones.

De manera concreta, las PP en la educación especial han posibilitado la creación de programas compensatorios en la escuela para que aquellos niños que habían sido excluidos y marginados del sistema pudiesen participar de él (Infante, 2010). Así entonces,

la educación especial es considerada objeto de PP por el grado de impacto que tiene tanto social, económica, política, ideológica y administrativamente; [...] las PP inciden en la educación especial como estrategias formuladas e implementadas por el Estado [...] ya que se requieren políticas, recursos, capacitación y lineamientos más específicos para atender al alumnado de educación especial del sector público (Aguilar, s.f., p. 8, 9 y 16).

Por lo anterior, es necesario resaltar que, a nivel nacional, “la promulgación de la Constitución Política de 1991 fue el hito que dio inicio al desarrollo del marco jurídico que, enmarcado en la lógica del Estado Social de Derecho y regido por el principio de igualdad y dignidad humana, determina y busca garantizar los derechos de las personas con discapacidad y establecer las obligaciones del Estado y la sociedad en este ámbito”. (Ministerio de Salud, 2013).

Así pues cimentados en las bases constitucionales, a nivel nacional se ha dado importancia y relevancia al asunto de las PP como un elemento que permite que grupos específicos (personas sordas o personas de talla baja) reclamen por las obligaciones que tiene el Estado y las entidades gubernamentales y que a partir de reglamentaciones más amplias se garantice el acceso a derechos y servicios en su calidad de ciudadanos, por lo que a partir de las diferentes confluencias se ha implantado un marco jurídico amplio para las personas con discapacidad del cual se desprenden otras regulaciones para grupos específicos.

En este sentido, el EE es agente clave al interior de la educación especial y como sujeto de apoyo en el proceso de construcción, implementación y evaluación de las PP en el ámbito de la educación especial o para personas y poblaciones social e históricamente marginadas como lo son las poblaciones con discapacidad, llama la atención los pocos acercamientos focalizados en estos profesionales (Yarza et al. 2014).

La tabla N° 4 Normograma sobre las PP en materia de discapacidad a nivel nacional, dan un acercamiento breve a las disposiciones Colombianas en favor de los derechos de las personas con discapacidad.

Tabla N° 4 Normograma sobre discapacidad en Colombia.

PP sobre PCD	Observaciones
Constitución Política de Colombia. Art 13	” El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.”
Constitución Política de Colombia. Art 47	“El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.
Constitución Política de Colombia. Art 54	“Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.”
Constitución Política de Colombia. Art 68	..“La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.”
Decreto 2381 (1993)	Por el cual se declara el 3 de diciembre de cada año como el día nacional de las personas con discapacidad
Ley 163 (1994)	Posibilidad de ejercer el derecho al sufragio "acompañados" hasta el interior del cubículo de votación. Art. 16.
Ley 762 (2002)	Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Esta Convención fue ratificada por Colombia el 12 de abril de 2003.

Ley 1098 (2006) Código de infancia y adolescencia.	El Código de Infancia y Adolescencia se ocupa, entre otros, en los artículos 36, 43, 44, 46 y 142 de la protección de los menores con discapacidad. La Ley 1878 de 2018 “Por medio de la cual se modifican algunos artículos de la ley 1098 de 2006, por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia, y se dictan otras disposiciones” modifica los art. 52, 99,100,103,107,108,110,124,126 y 127.
Ley 1145, (2007)	Esta ley regula y dispone el Sistema Nacional de Discapacidad. A través de este instrumento jurídico se insta a todos los organismos a los que les compete (departamentos, distritos, municipios, localidades) para que incorporen en sus planes de desarrollo sectorial e institucional, elementos que aludan a la atención educativa, entre otras, para las poblaciones con discapacidad.
Ley 1346 (2009)	Por medio de la cual se aprueba la Convención de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de Diciembre de 2006.
Ley 1618, (2013).	El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.
Ley 1752, (2015)	Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad. Eleva a delito la discriminación por motivos de discapacidad.

<p>Decreto 1421 de (2017)</p>	<p>Establece que todos los estudiantes con discapacidad, sin discriminación alguna, tienen el derecho de acceder a la oferta institucional existente, cercana a su lugar de residencia, con estudiantes de su edad y a recibir los apoyos y ajustes razonables que se requieren para que tengan un proceso educativo exitoso. “Abre las puertas a una educación en la que todos los estudiantes crecen en un entorno de respeto y valoran la diversidad y es la oportunidad para cerrar las brechas de desigualdad, garantizando que todos nuestros niños y jóvenes accedan, en idénticas condiciones, a educación de calidad”</p> <p>Artículo 2.3.3.5.2.3.2. <i>Oferta educativa pertinente para personas con discapacidad.</i> Para garantizar una educación pertinente y de calidad, las entidades territoriales certificadas organizarán la oferta educativa que responda a las características de las personas con discapacidad identificadas en su territorio, siguiendo las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oferta General 2. Oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva 3. Oferta hospitalaria/domiciliaria <p>Oferta formación de adultos.</p>
<p>Resolución 0583 (2018)</p>	<p>por la cual se implementa la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.</p>

8. Marco jurídico

Marco jurídico participación, educador especial y políticas públicas

El marco jurídico que fundamenta esta investigación busca exponer la regulación legal que Colombia ha implementado para reglamentar las PP y sus procesos, la participación como derecho y el reconocimiento del EE como profesional. Se tendrá en cuenta la diversa gama de leyes, legislaciones e instrumentos jurídicos que permiten comprender las gestiones que se realizan en las diferentes actividades legales para preservar el goce de derechos y garantizar una participación activa.

En primer lugar, el marco jurídico otorga las bases que cimentan y delimitan la participación política de una población, “dichas fundamentaciones de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver” (Subirats, Knoepfel, Larrue, y Varonne, 2008, p. 36). citado por Solís Sánchez, M. A. (2017).

Por otro lado, el accionar del EE en los diferentes ámbitos formales, informales y no formales se encuentra regulado por una serie de normativas que posibilitan su ejercicio pleno y eficaz. A continuación en las tablas N°5 y N°6 se esbozan algunas reglamentaciones que direccionan el ejercicio del EE y la participación como derecho.

Tabla N°5 sobre el Marco jurídico del educador especial

Marco Jurídico del educador especial	
Nombre de la Norma	Descripción
Ley 115 de 1994	Art 46: la educación de personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas y capacidades excepcionales dentro del servicio público educativo.
Decreto 3020 de 2002	Art 11: fijar el personal de los establecimientos educativos que atiende a la población con necesidades educativas especiales y la entidad territorial atenderá los criterios y parámetros establecidos para dicha acción.
Legislación 2565 de 2003	Art 5: Docente de apoyo promoverá: <ul style="list-style-type: none"> - inclusión académica- social - Construcción de la caracterización, evaluación psicopedagógica

	<ul style="list-style-type: none"> - Prestación de servicios a otras entidades - Asesoría con los docentes de áreas o niveles. - Proponer y divulgar proyectos de investigación - Coordinar, concertar apoyos pedagógicos y proyectos
Documento Conpes 166 de 2013	-lineamientos, estrategias y recomendaciones para implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social, contribuyendo de esta manera al propósito de lograr el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos.
Decreto 1421 de 2017	<p>Artículo 2.3.3.5.2.3.5: Educador de apoyo lidera el diseño de los PIAR con otros actores educativos</p> <p>-Artículo 2.3.3.5.2.3.6. Los acuerdos y compromisos establecidos para cada caso, cada sujeto vinculado deberá tener una copia para su respectivo seguimiento.</p> <p>- Artículo 2.3.3.5.2.3.7. Informe del proceso pedagógico - indispensable para transiciones y para realizar el PIAR el año siguiente.</p>

Tabla N°6 sobre el Marco jurídico sobre participación

Marco Jurídico de la participación como derecho	
Nombre de la Norma	Descripción
LEY 134 DE 1994	Por la cual se dictan normas y mecanismos de participación ciudadana.
1757 DE 2015	Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática.
Artículo 270 de la constitución política de Colombia de 1991	La ley organizará las formas y los sistemas de participación ciudadana que permitan vigilar la gestión pública que se cumpla en los diversos niveles administrativos y sus resultados.

Tabla N°7 sobre el Marco jurídico PP de discapacidad del Valle de Aburrá

Marco Jurídico de la participación como derecho	
Municipio	Descripción
Envigado	Contribuir al goce efectivo de los derechos, al desarrollo de las capacidades humanas y a la plena inclusión, de las personas con discapacidad en Envigado, sus familias y cuidadores.

Estrella	La política pública en materia de Discapacidad para el Municipio de la Estrella, se enmarca en el siguiente manifiesto: La Estrella, promoverá procesos orientados a la transformación e implementación de una cultura ciudadana que reconoce a las personas con discapacidad como iguales en su condición humana, fomenta la integración, la participación y el ejercicio de los derechos y deberes y contribuye a la construcción de un Municipio equitativo y solidario.
Bello	La PP de discapacidad para el municipio de Bello, se fundamenta en el enfoque de derechos humanos el cual parte de considerar los derechos consagrados en la constitución política de Colombia, su proyección y aplicabilidad bajo principios de equidad, autonomía y participación. Los derechos humanos para la presente Política, son las demandas de libertades vinculadas con la dignidad y valor intrínseco de toda persona, son reconocidos como tales por toda la comunidad internacional y no se ciñen al plano individual, hacen parte de colectivos y representan las demandas de ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a una sociedad. El enfoque de derechos se convierte entonces en el elemento articulador de una sociedad conformada por personas con y sin discapacidad, sus familias e instituciones públicas y privadas que garantiza la inclusión social y la calidad de vida.
Medellín	Garantizar, promover, proteger y contribuir al goce pleno en condiciones de igualdad y equidad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, así como su inclusión social; de manera articulada y coordinada entre entidades públicas del orden nacional, regional y local y organizaciones de la sociedad civil de y para personas con discapacidad.
Sabaneta	La política pública de discapacidad e inclusión social del municipio de Sabaneta para el decenio 2018-2028 se centra en el diseño de programas y proyectos para la defensa y reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores. Además busca fortalecer ambientes y espacios incluyentes para generar participación y desarrollo humano dentro de la población con discapacidad ubicada en este territorio, desde los principios de igualdad, no discriminación, respeto a la dignidad humana y a la accesibilidad.
Itagüí	La política pública para discapacidad del municipio de Itagüí se enfoca en establecer los ejes temáticos, las acciones afirmativas y los lineamientos para el plan operativo de la discapacidad, donde se busca equiparar oportunidades, incentivar la equidad y participación social de los implicados del proceso. Así mismo, incentiva la inclusión y la calidad de vida de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos y contextos en los que se desarrolla e interacciona.

Barbosa	La política pública centrada en discapacidad busca que el municipio sea sin barreras (de aprendizaje, participación, movilidad, accesibilidad, o de cualquier otra índole) para las personas con discapacidad, quienes tendrán garantizados sus derechos y una atención integral que les posibilite vivir digna y autónomamente en igualdad de condiciones y oportunidades.
Girardota	El programa equidad e inclusión en la discapacidad que es el principal encargado de todas las gestiones que en el municipio se realizan con respecto a las personas con discapacidad, tiene como objetivo el empoderamiento de las personas con discapacidad en cuanto a sus derechos y calidad de vida, consiste en aliarse con entidades de los diferentes sectores para proveer insumos, acompañamiento y formación a personas con discapacidad y sus familias.
Copacabana	Sustenta su concepción de la discapacidad en la perspectiva ecológica que incluye tres aspectos fundamentales: - Un individuo en desarrollo constante. - El ambiente que rodea a este individuo. - La interacción dinámica entre el individuo y el ambiente. Sus principios son el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, la libertad de tomar las propias decisiones, la independencia de las personas, la no discriminación, la participación e inclusión plenas en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de las PCD como parte de la diversidad y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad, su derecho a preservar su identidad, y la corresponsabilidad.

Esta normativa implica para el presente trabajo investigativo, soporte sobre el reconocimiento del EE desde la legislación como sujeto político con accionar regulado, el cual se relaciona directamente con los procesos de las PcD; a su vez, se da un reconocimiento a esta población como sujetos de derecho dentro de la sociedad en la que habitan. Adicionalmente, permite reconocer las disposiciones que en Colombia se tienen con respecto a los procesos de participación ciudadana, destacándola como derecho y deber.

9. Metodología

9.1 Paradigma y enfoque de la investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que este permite estudiar la realidad social, teniendo como centro la comprensión de los hechos o fenómenos desde el punto de vista de los individuos, lo que permite que la observación se dé de forma natural, cotidiana y cercana, entendiendo de esta manera que la realidad es dinámica (De Andrea, 2010). Así mismo, es un estudio de tipo transversal, que tiene el propósito de recopilar y describir datos en un momento único, analizando su incidencia e interrelación. Esta investigación abarca varios grupos de personas; además de diferentes comunidades y/o situaciones, pero siempre en un momento específico (Hernández, Fernández y Baptista; 2014).

El método a utilizar es la Investigación Acción (IA), que “permite adquirir y construir conocimiento de aspectos de la realidad social, dando respuestas concretas a problemáticas planteadas por los participantes de la investigación. Este método tiene la particularidad de que no hay objetos, sino sujetos investigando a otros sujetos” (Chaves, 2007).

En este sentido, las Educadoras Especiales en formación hacen parte del problema a estudiar y son fundamentales en la construcción de conocimiento; por lo tanto estas mismas se convierten en sujetos activos dentro del proceso investigativo, originando reflexiones y construcciones constantes orientadas a identificar su rol y con ello aportar a la lectura y transformación de la realidad (Colmenares, Mercedes, Piñero y Lourdes, 2008), para así llegar a comprender la participación del EE en las PP.

9.2 Sujetos participantes:

La investigación concibe dos grupos poblacionales como sujetos participantes, tal como se listan a continuación:

- 55 educadores y educadoras especiales en etapa de formación y en ejercicio profesional.

- 8 educadoras especiales en etapa final de formación, quienes actuaron como investigadoras en el marco de su práctica pedagógica y trabajo de grado, además de la asesora del trabajo de grado quien también es EE.

Para analizar la información obtenida de manera concreta y reconocer a los participantes de la investigación desde sus características como similitudes y diferencias, se utilizó la **Caracterización socio demográfica o poblacional** la cual es un instrumento de recolección de información pensado para reconocer las realidades situacionales, las dinámicas, transformaciones y estructuras o características sociales de los individuos que pertenecen a una comunidad o colectivo. La caracterización debe responder a reglas y normas que tengan de base la rigurosidad, objetividad, demarcación de criterios de validez y de confiabilidad. (Galleo Restrepo y Meneses Copete, 2014) (*Anexo 1 formato de caracterización sociodemográfica*)

A partir de esta caracterización de los participantes se obtuvieron las siguientes características y premisas:

Frente a la población participante en los instrumentos de recolección de datos se encuentra una población constituida por cincuenta y cinco (55) personas, educadores y educadoras especiales en formación y en ejercicio profesional, hombres y mujeres, entre los que se encuentran incluidas (3) tres personas no se clasificaron en un género específico. El instrumento de cuestionario en línea, tuvo una participación de cuarenta y tres (43) educadores especiales y el instrumento de entrevista semiestructurada que contó con una participación de doce (12) entrevistados.

De la población general once (11) pertenecieron al género masculino, diez (10) de los cuales participaron en el instrumento de cuestionario siendo cuatro (4) aún estudiantes de la licenciatura y seis (6) egresados del programa y educadores especiales en labor. Solo uno (1) de los hombres participó en el instrumento de entrevista y corresponde a un EE graduado.

Por su parte, de la población general cuarenta y un (41) personas pertenecen al género femenino, de las cuales treinta (30) participaron a través del instrumento de

cuestionario, veintiséis (26) aún se encuentran en formación, tres (3) que corresponden a profesionales graduadas en formación y una (1) persona que no responde cuál es su situación profesional; de esta población, además, once (11) entrevistas se realizaron a mujeres y una (1) a un hombre, de los cuales dos (2) fueron estudiantes y nueve (9) profesionales de la educación especial.

Los datos mencionados anteriormente se representan gráficamente en la tabla N° 5

Tabla N°8 Caracterización sociodemográfica o poblacional

GÉNERO	INSTRUMENTO EN QUE PARTICIPA	COUNTA de ESTUDIANTE EN FORMACIÓN	COUNTA de INSTRUMENTO EN QUE PARTICIPA	COUNTA de GÉNERO
— HOMBRE	CUESTIONARIOS	10	10	10
	ENTREVISTAS	1	1	1
Total HOMBRE		11	11	11
— MUJER	CUESTIONARIOS	30	30	30
	ENTREVISTAS	11	11	11
Total MUJER		41	41	41
— NO RESPONDE	CUESTIONARIOS	3	3	3
Total NO RESPONDE		3	3	3
Suma total		55	55	55

9.3 Técnicas e instrumentos:

Para dar lugar a la recolección de información y en consecuencia con la propuesta de IA, se describen a continuación las cuatro técnicas utilizadas, las cuales contaron con protocolos e instrumentos respectivos para el trabajo de campo que tuvo lugar en la segunda fase:

- **Entrevista semiestructurada:** favorece "la obtención de información de una forma oral y personalizada" (García, 2006) y permite que se trate información específica relacionada con el tema en adición con datos extras que aporte el entrevistado; por ello, en este trabajo se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a igual número de educadores especiales. (*Anexo 2: Formato de entrevista semiestructurada*)

Para fines de la ya mencionada Entrevista, las entrevistadoras e investigadoras conformaron parejas, a través de las cuales practicaron (1) una entrevista de pilotaje a un(a) EE graduado, a partir de este proceso inicial se solicitaron a los participantes comentarios y sugerencias frente al proceso, con los cuales posteriormente se configuró un formato general con (13) trece preguntas para incentivar la conversación entre los entrevistados y las entrevistadoras divididas en cada una de las categorías de la investigación, sobre el rol del EE, PP, promoción de la participación y mujeres con discapacidad.

Dada la información obtenida del pilotaje en cuestión, fueron consideradas e incluidas cada uno de los pilotajes como parte integrante de los datos.

Posterior al proceso de pilotaje, cada pareja de investigadoras realizó (2) dos entrevistas adicionales, por lo que en total se realizaron (3) entrevistas por cada par de investigadoras, así completando el total ya mencionado de (12) doce entrevistas. Para este proceso además se configuró una invitación, la cual sirvió para informar al entrevistado sobre la finalidad de la investigación, la duración del espacio de 1 hora y la posibilidad de recibir más información antes de iniciar la entrevista. (*Anexo 3: Invitación para participar de la entrevista*)

Adicionalmente, y dando cumplimiento a las consideraciones éticas para salvaguardar la información suministrada por los EE participantes, a cada uno se le solicitó diligenciar un consentimiento informado, y de esta manera hacer uso de la información dada para fines de la investigación.

Así mismo, teniendo en cuenta la situación de pandemia y las restricciones sanitarias, las entrevistas se llevaron a cabo de forma virtual y con consentimiento verbal por parte de cada participante para obtener grabación del espacio; por lo anterior, de este instrumento se recolectan no solo las grabaciones de las trece entrevistas, sino también las debidas transcripciones y consentimientos para hacer uso de las palabras de los EE implicados. (*Anexo 4: Formato de consentimiento informado para entrevistas*)

Por último, cada investigadora plasmó su experiencia del espacio en otro de los instrumentos usados en la investigación, los diarios de campo, donde expresaron de manera breve sus percepciones en relación con cada categoría de análisis y los datos suministrados por los entrevistados.

- **Cuestionarios en línea** según Eiroá (2008) permiten gracias al Internet "la reducción de costes, disminución de los efectos de deseabilidad social y acceso a grandes grupos de población", lo que hace que la información recolectada pertenezca a grupos poblacionales diversos, se amplíe la variedad de los datos y las dinámicas de tabulación de la información sean más cómodas al igual que la posible difusión de la misma.. Se aplicaron 43 cuestionarios a igual número de educadores especiales en etapa de formación y desempeño profesional.

Los cuestionarios estaban anteceditos por la información correspondiente a la protección de datos de los participantes, solicitud de su consentimiento y verificación de comprensión de dicha información, posterior a ello se solicitaban datos sobre la identidad del participante y confirmación de pertenecer al grupo poblacional objeto del instrumento (Educatrices y educadores especiales en formación o graduados); además el instrumento estuvo compuesto por 7 preguntas combinadas entre abiertas, cerradas y de selección múltiple. (*Anexo 5: Formato de cuestionario en línea*)

Respecto al instrumento de cuestionario en línea, este se llevó a cabo a través de la plataforma Typeform, una herramienta virtual de diseño de cuestionarios en línea. Inicialmente, se acordó que cada investigadora compartiera el enlace en cuestión a la cantidad de (1) un EE en formación o graduado, a través de una corta invitación, en la cual se les explicó la finalidad y propósito de la investigación, la duración del cuestionario y se realizó la petición que después de ser diligenciado cada persona aportara sus comentarios y sensaciones iniciales frente a este instrumento.

Posterior a la realización del pilotaje, se prosiguió con las modificaciones correspondientes dadas las sugerencias y la nueva revisión del instrumento. Luego, las

investigadoras decidieron entablar comunicación con dependencias de la facultad de educación como la dirección de prácticas de la licenciatura en educación especial, la coordinación del mismo programa, para que apoyaran la difusión de los cuestionarios entre estudiantes y egresados, además las investigadoras se encargaron de compartir con EE conocidos el link para diligenciar el cuestionario y obtener las respuestas.

Para la recolección de los datos se destinó un período de (3) tres semanas aproximadamente, esto teniendo en cuenta el tiempo para sistematizar los datos y bajar las respuestas de la plataforma sin cargos adicionales. Luego de obtener las respuestas, estas se organizaron, analizaron y registraron con ayuda del informe arrojado por la herramienta usada en formato de documento en excel.

- **Diario de campo** permite hacer seguimiento a la propuesta, ya que en este se puede ir registrando el quehacer cotidiano, sometiéndose a comentarios, deconstrucción y a reconstrucción permanente (Restrepo Gómez, 2004). Este no sólo incluye descripciones generales, sino narrativa detallada, comentarios, auto interrogaciones, críticas y evidencias de cada afirmación. Para esta investigación se hizo necesario el uso de esta herramienta como una posibilidad no sólo de recopilar información del fenómeno en particular sino como alternativa para analizar, mostrar y sistematizar el proceso que se llevó a cabo. *(Anexo 6: Colección de datos, Diarios de campo de investigadoras)*

Este instrumento, fue diseñado por las estudiantes a partir de las necesidades e intención del mismo, es decir, se diseñó a partir de la idea que en él se recolectó la información de manera sucinta al mismo tiempo que permitiera la fácil manipulación de todas, fue utilizado el mismo formato de diario de campo para evitar confusiones y unificar la información consignada, así como su posterior lectura y revisión.

Los diarios de campo fueron realizados por las investigadoras, (8) ocho EE en etapa final del trabajo de grado, cada una desarrolló un formato común de diario de campo en el cual registró cada espacio del que cada investigadora participó, por lo que no hay un número de diarios estándar, puesto que por tiempos y compromisos, las investigadoras participaron de igual forma pero en diferentes espacios, los registros se realizaron a la luz

de las categorías centrales de la investigación, promoción de la participación, EE, mujeres con discapacidades y PP.

Este instrumento fue utilizado como parte de un registro personal e individual de cada investigadora, consignado en carpetas personales donde se recogieron las experiencias y vivencias de los espacios en voces de las investigadoras, a su vez dichas experiencias fueron observadas a la luz de autores que sirvieron para confirmar, refutar o argumentar las diferentes posturas de las realizadoras en cada uno de los temas abordados.

Dado que está investigación centra sus intenciones en tópicos específicos, fueron excluidos aquellos datos y análisis que no se relacionaban con las categorías, Participación, campos de participación, EE, identidad del EE y PP, por lo que los diarios de campo utilizados para fines de este trabajo se presentarán en el anexo 6 sobre los diarios de campo.

A su vez, se hace necesario resaltar que de los datos obtenidos inicialmente en cada uno de los instrumentos, se omite toda información que no corresponde con las categorías de educador especial, participación, políticas públicas y la subcategoría de identidad y campos de participación; las cuales son motivo de enfoque del presente análisis, esto dando lugar a las diferentes fases de la investigación que se abordarán más adelante y el actual momento en que se encuentra este proceso investigativo, puesto que cabe recordar que inicialmente esta investigación se llevó a cabo por un mayor grupo de investigadoras y de categorías de análisis.

A continuación se presenta la tabla N° 7 Instrumentos utilizados para la recolección de datos, en la cuál presenta de manera sucinta la cantidad de instrumentos utilizados para la recolección de la información en la investigación.

Tabla N°9 Instrumentos utilizados para la recolección de datos

Inventario de recolección de datos	
INSTRUMENTO	NÚMERO DE INSTRUMENTOS
Cuestionarios	42

Diarios de Campo	49
Entrevistas	14

Inventario de recolección de datos: Este instrumento permitió que la información recolectada fuera almacenada y organizada, relacionando a cada participante en cada uno de los instrumentos con las respuestas que aportó a la investigación; lo cual al momento de realizar el análisis de la información o posteriores revisiones permite que se identifique tanto el contexto, como el instrumento y persona que brinda cada una de las respuestas. *(Anexo 7 Inventario de recolección de datos)*

El inventario contiene el instrumento a través del cual los sujetos participaron, estos se encuentran en el siguiente orden, cuestionarios, diarios de campo y entrevistas, luego el número asignado al instrumento que permite conocer la cantidad exacta de respuestas que se obtuvieron, después contiene la fecha y por último el link de acceso a la información. A continuación, se muestra de manera breve la Figura N° 2 y 3 que dan un acercamiento a la herramienta mencionada.

Figura N° 2 Sobre el inventario de recolección de datos [Link](#)

Inventario de colección de datos			
Instrumento	Participante	Fecha	Link
cuestionario	Cuestionario 1	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 2	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 3	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 4	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 5	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 6	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 7	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 8	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 9	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses
cuestionario	Cuestionario 10	11 oct. 2021	https://admin.typeform.com/form/Wdh2Dq3f/results#responses

Figura N° 3 Sobre el inventario de recolección de datos [Link](#)

Diarios de campo	Diario de campo 41	12 oct.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jaq8GlC251biWMug7RLEJMNS0sDvhPGM/edit#gid=919773296
Diarios de campo	Diario de campo 42	26 oct.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jaq8GlC251biWMug7RLEJMNS0sDvhPGM/edit#gid=919773296
Diarios de campo	Diario de campo 43	16 sept.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rAziR14gG93HONIGSSrUS6uLc3ol3R6v/edit#gid=377766272
Diarios de campo	Diario de campo 44	17 sept.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rAziR14gG93HONIGSSrUS6uLc3ol3R6v/edit#gid=377766272
Diarios de campo	Diario de campo 45	19 sept.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rAziR14gG93HONIGSSrUS6uLc3ol3R6v/edit#gid=377766272
Diarios de campo	Diario de campo 46	12 oct.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rAziR14gG93HONIGSSrUS6uLc3ol3R6v/edit#gid=377766272
Diarios de campo	Diario de campo 47	4 nov.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rAziR14gG93HONIGSSrUS6uLc3ol3R6v/edit#gid=377766272
Diarios de campo	Diario de campo 48	5 nov.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rAziR14gG93HONIGSSrUS6uLc3ol3R6v/edit#gid=377766272
Diarios de campo	Diario de campo 49	8 nov.2021	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rAziR14gG93HONIGSSrUS6uLc3ol3R6v/edit#gid=377766272
Entrevista	Entrevistada: 1 Entrevistadoras	7 sept.2021	https://drive.google.com/drive/folders/1P9IREtw5zdiRhtyHVGJIQHL137w8RERx
Entrevista	Entrevistada: 2 Entrevistadoras	7 oct.2021	https://drive.google.com/drive/folders/1P9IREtw5zdiRhtyHVGJIQHL137w8RERx
Entrevista	Entrevistada: 3 Entrevistadoras	16 oct.2021	https://drive.google.com/drive/folders/1P9IREtw5zdiRhtyHVGJIQHL137w8RERx
Entrevista	Entrevistada: 4 Entrevistadoras	26 oct.2021	https://drive.google.com/drive/folders/1zcsNqSz0m93Zs60mSdZFy-cUJo4guJnn
Entrevista	Entrevistado: 5 Entrevistadoras	8 sept.2021	https://drive.google.com/drive/folders/1zcsNqSz0m93Zs60mSdZFy-cUJo4guJnn
Entrevista	Entrevistado: 6 Entrevistadoras	14 oct.2021	https://drive.google.com/drive/folders/1zcsNqSz0m93Zs60mSdZFy-cUJo4guJnn

Revisión documental: Esta técnica de investigación se empleó para recolectar información sobre las PP de discapacidad de los municipios del Valle de Aburrá, estas en total fueron 9. Para entender la revisión documental, Sánchez, Fernández y Díaz (2021) describen que procesos como estos, permiten obtener información valiosa para lograr el encuadre que incluye, básicamente, describir los acontecimientos rutinarios, así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis.

Para esta revisión documental, las investigadoras se dividieron en parejas, de esta forma cada una revisó 2 PP por municipio, los datos recolectados se consignaron en una tabla que destaca, la población central de la PP en cuestión, la estructura de las PP en función de los componentes, fases o áreas que desarrolla, una breve descripción de la PP, el ente dinamizador o entidad gubernamental que desarrolla la PP, el tiempo de la PP (inicio, finalización/proyección), El tipo de enfoque (social, educativo, salud), y por último las contribuciones o reflexiones desde dicha PP para la investigación en cuestión. Es de resaltar y recordar que dado que esta recolección se llevó a cabo en la fase II de trabajo de campo, fue desarrollada por las 8 investigadoras iniciales, por lo que las categorías sobre las cuales se hace referencia y reflexión son amplias y generales, es decir no son de uso restrictivo de esta investigación. (*Anexo 8 Revisión documental de PP del Valle de Aburrá*)

9.4 Fases

Las fases procedimentales se dividen en tres diferentes momentos, la primera fase de la investigación inició a partir de una contextualización y construcción teórica de la misma, en la cual ocho (8) investigadoras (educadoras especiales en formación) participaron del proceso de construcción del anteproyecto, estableciendo el plan y acción que tuvo lugar en el 2021-1 en el marco de la Práctica Pedagógica I, dando lugar al método de IA que, según Chaves (2007), permite dar respuestas concretas a la problemática planteada por las participantes de la investigación.

En la segunda fase se realizó el trabajo de campo a partir de la aplicación de las técnicas con sus respectivos protocolos e instrumentos. Esta tuvo lugar en el curso 2021-2 en el marco de la Práctica pedagógica II, donde participaron las ocho (8) investigadoras, cincuenta y cinco (55) educadores especiales en formación y en ejercicio profesional en la construcción de los diarios de campo, cuestionarios en línea y entrevistas semiestructuradas.

Finalmente, la tercera fase tiene lugar en el 2022-1, donde las ocho (8) investigadoras se separan en el marco del Trabajo de grado, con lo cual finalizan el proceso de triangulación y análisis de la información recolectada tres (3) investigadoras en última etapa de formación profesional en educación especial.

Tabla N°10 Cronograma de fases de la investigación

Fase	Detalle	2021-1	2021-2	2022-1
Fase 1	Contextualización	X		
Fase 2	Trabajo de campo		X	
Fase 3	Análisis de información			X

Se dispone a continuación, la Tabla N°4, que presenta la matriz de consistencia, la cual, da un panorama específico de cada uno de los componentes.

Figura N° 4 Matriz de consistencia

		Matriz de consistencia			Método: Investigación acción			
Participación del educador especial en las políticas públicas	¿Cuál es la participación del educador especial en las políticas públicas?	Objetivo General: Comprender la participación del educador especial en las políticas públicas	Antecedentes: Estado del arte de la cuestión (a partir de 3 categorías generales)	Cualitativo/ Transversal	3 Docentes en Formación (investigadoras principales)	Diarios de campo	Fase I: Contextualización y construcción teórica de la investigación	PLAN Y ACCIÓN
		Objetivo Específico 1: Reconocer la participación del educador especial como elemento que integra su identidad			55 Educadores Especiales	43 Cuestionarios en línea 12 Entrevistas Semiestructuradas	Fase II: Trabajo de campo	OBSERVACIÓN
		Objetivo Específico 2: Identificar las políticas públicas como campo de participación del educador especial.						
		Objetivo Específico 3: Relacionar la participación del educador especial con las políticas públicas.			3 Docentes en Formación (investigadoras principales)	Digitalización y análisis de la información	Fase III: Reflexión y evaluación de procesos	REFLEXIÓN

9.5 Consideraciones éticas:

Para la ejecución de este proyecto de investigación, se tuvo en cuenta algunas pautas que permitieron recolectar de manera honesta, transparente y confiable los datos, particularidades y situaciones de la población participante, procurando un accionar prudente que le permitió a las investigadoras involucrarse en los contextos sin generar daños, respetando las singularidades de las poblaciones y acatando los principios éticos para el manejo de los datos obtenidos de la participación y acercamiento a los sujetos participantes.

Por lo anterior se tuvo en cuenta lo siguiente:

1. Velar por la seguridad de la población, procurando que no sean expuestos a ningún tipo de riesgo o daño.
2. Generar las garantías de una participación legítima y voluntaria, es decir, que no se ejerza ningún tipo de presión sobre la población para que haga parte del proyecto, para ello se implementará el respectivo consentimiento informado.
3. La confidencialidad como garantía del uso de los datos en un contexto académico, por ende, no serán divulgados, usados o revelados en otros escenarios o fines.
4. Garantizar un retorno de la información a la población participante, partiendo del derecho de los participantes de conocer los resultados del proyecto.

5. Creación de espacios de diálogo desde el respeto por el otro y la participación plena de investigadores y participantes.

Todo ello, en conformidad con lo consagrado en Ley 1581 de 2013 del Régimen General de Protección de Datos Personales, la cual tiene por objeto "desarrollar el derecho constitucional que tienen todas las personas a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos, y los demás derechos, libertades y garantías constitucionales" (artículo 1).

10. Resultados

Para el análisis e interpretación de los datos de esta investigación acción, se escogieron las técnicas e instrumentos de cuestionarios, entrevistas y diarios de campo de las investigadoras de la propuesta inicial que se acoge a las fases 1 y 2 de la investigación, en la cual se desarrolló la fundamentación teórica (fase 1) y el trabajo de campo (fase 2), que atienden a las tres categorías principales las cuales son *Participación*, *Educador Especial (EE)* y *Políticas Públicas (PP)*.

En dos de las tres categorías mencionadas se discriminan dos subcategorías que surgieron de los datos aportados por los distintos informantes y vinculados directamente con los temas principales seleccionados de antemano, tal como se detalla nuevamente en la **Tabla N° 1 Categorías y subcategorías**, lo cual permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

Tabla N°1 Categorías y subcategorías.

CATEGORÍA	SIGLAS	SUBCATEGORÍA
4.1 Participación	N/A	4.1.1 Campos
4.2 Educador Especial	EE	4.2.1 Identidad
4.3 Políticas Públicas	PP	N/A

10.1 Participación

Retomando la participación como el espacio en el que una persona o grupo de personas se desenvuelven según unas funciones establecidas para la consecución de unas metas, objetivos o ideales demarcados (Merino, M. 1997), se entiende que, si bien participar implica la asociación con otros, es también una decisión individual basada en la experiencia y las vivencias personales, que lleva a quien participa a estar en comunidad con otros en un campo de participación sea por interés personal o porque así sus funciones lo ameritan, “ya que promover la participación y participar son en medida una construcción personal como también un asunto político” (Fragmento de Diario de campo N° 21, 2021)

Frente a lo anterior, los educadores especiales entrevistados, con sus respuestas ayudaron a trazar un camino para comprender los espacios de alta o baja participación de profesionales con su igual perfil, es entonces cuando se sitúa la participación desde la experiencia propia con los diferentes escenarios, contextos, poblaciones y formación, puesto que son estos aspectos los que movilizan el grado de participación de una persona, sea EE o no, en este sentido la entrevistada N°9 resalta que

es importante una diferenciación de los niveles de participación y entender que la participación es una decisión, si yo ya me he configurado como sujeto político yo tomo la decisión de no participar pero esa decisión consciente y argumentada también es una forma de participar, lo mismo cuando el silencio es consciente también es una forma participar. (Fragmento de Entrevista N°9, 2021)

Reiterando así la idea de pensarse la participación como un asunto colectivo pero a su vez individual, recordando sobre todo que la participación busca la intervención en un contexto e involucra a más de un actor social con objetivos compartidos (Merino, 1997; Gordillo, 2006; Villareal, 2009; Aparici, 2013; Nieto, 2014; Zapata, Toro, Sánchez, Ocampo y Villa, 2017; Marchioni, 2001 y Ussher, 2008) (Fragmento de Diario de campo N°1, 2021)

Por lo que también el EE como profesional que participa a raíz de una realidad contextual se ve limitado o apoyado en su capacidad de acción, al respecto la entrevistada N°11 menciona que la participación “es una situación no solamente de estar allí sino de entender el contexto histórico como tal, mantenerte motivado en una situación tan difícil como lo es ser políticamente activo en este país.” (Fragmento de Entrevista, N° 11) presenta como aspecto emergente observar la participación del EE desde la relación con el contexto del lugar en el que ejerce sus funciones.

Por otro lado, algunos entrevistados centran sus respuestas en dar a entender que la participación del EE tiene su esencia en la oportunidad de darle a un otro la posibilidad de participar, como lo ejemplifica la entrevistada N° 7 “el educador especial tendría una incidencia o un espacio de participación con brindar esos elementos para que el otro participe se empodere y empiece a gestionar todo lo que tiene que ver la resignificación, sus derechos.” (Fragmento de Entrevista N° 7, 2021)

Siendo estos espacios de participación entornos que deben tener de base una dinámica que propicie que los diferentes actores reflexionen, sean autónomos y puedan generar propuestas encaminadas a pensar las situaciones socialmente problemáticas de sus territorios. (Fragmento de Diario de campo N°38, 2021)

Reconociéndose como promotores de la participación de los otros, sean estos miembros de una población específica u otros educadores especiales, lo cual menciona la entrevistada N°7, “la participación que yo promuevo es la participación de los educadores especiales en relación al reconocimiento de las otras prácticas que hacen otros educadores especiales y que lo empoderan a uno en el campo de la educación especial”. (Fragmento de Entrevista N° 7, 2021)

Ahora, en relación con lo anterior para esta investigación es clave no sólo entender la participación del EE sino cómo se lleva a cabo esta al interior de las PP, por ello si bien las respuestas permiten descubrir esa participación del EE que surge de sus funciones y actividades, también otorgan datos sobre una participación en las PP, por lo que “conviene subrayar que no se encuentra mucha experiencia respecto al trabajo en PP por parte de los educadores especiales, además de que sólo se identifica o menciona una de las etapas de estas, pues siempre el discurso va referido a su construcción y no a su promoción, ejecución, aplicación, incidencia, etc” (Fragmento de Diario de campo N° 1, 2021)

Por lo que a partir de las respuestas obtenidas y para comprender el cómo se participa siendo EE en las PP, a partir de los instrumentos, se encuentra que gran parte de los educadores especiales consideran que su participación en este escenario, el de las PP, es clara, es decir, desde situaciones puntuales y específicas, desde lugares y con poblaciones demarcadas, lo cual a su vez es evidencia de las posturas que emergen al participar de las PP, por ejemplo las diferentes etapas de las PP, como lo menciona la entrevistada N°9

Yo he participado de diferentes formas, por ejemplo, yo estuve de cerca en la construcción de la PP de discapacidad de Medellín, participando de algunas mesas de trabajo como metodología que construyeron para la formulación de la política en ese entonces, allí creo que fue un escenario interesante...también participé de la evaluación de la PP de discapacidad de Rionegro un proceso interesante que no esperó a ser convocado por una administración o una persona que esté en el poder,

fue un proceso fecundado por las comunidades, de familias de personas con discapacidad y maestros. (Fragmento de Entrevista N°9, 2021)

También es frecuente que se encuentren EE, quienes participan principalmente con el resultado final de la PP, es decir con la PP en su etapa de implementación, sea desde el lugar en el que trabajan, las prácticas que llevan a cabo o los espacios a los que asisten producto de su formación, un ejemplo de esto, lo menciona la entrevistada N°5

En algún momento hubo un proyecto de sensibilización con relación a la discapacidad y las PP en la comuna 10 ahí tuve la posibilidad de participar (...). El PIAR está avalado en una PP que es el decreto 1421 y la secretaría de educación puso un grupo de estudios donde se realizaron observaciones, ajustes y revisión de lo que era el PIAR, allí sí tuve la oportunidad de participar, donde quedaron algunas propuestas que avalan ese decreto 1421" (Fragmento de Entrevista N° 5, 2021)

Pero así mismo a partir de las respuestas, es evidente otro tipo de participación del EE en las PP, lo cual sería el caso contrario al anterior, es decir, este profesional participa sin claridad o desde espacios lejanos a las PP, sin tener mucho contacto con los procesos y las personas involucradas en este escenario, educadores especiales que su vez no se reconocen como agentes dentro de las PP o no asumen éstas como un campo de participación para un EE.

Lo anterior, si bien posiciona al EE al interior de las PP, sin embargo, es claro que este profesional no tiene una participación desde cualquier tipo de PP, puesto que su perfil se encuentra encaminado y centrado en unas poblaciones específicas, es decir, su participación debe enfocarse desde la inclusión de las personas con discapacidad (PcD).

Entonces, si bien es posible identificar que el EE tiene una posibilidad de participación en espacios como las PP, estas a su vez se ven limitadas por diferentes factores, en su mayoría contextuales y de desconocimiento frente a los roles y funciones que puede desempeñar un EE en espacios políticos y de trabajo o creación de PP, este panorama lo expresan algunos entrevistados al mencionar que,

Nosotros venimos a trabajar y a hacer lo que más podemos en pro de la institución.
Sé por experiencia de otras compañeras que entran a ser parte porque (...) se han

metido de lleno a ser parte y tratar de potencializar esas PP en los municipios y no las tienen en cuenta (...) porque como no saben qué es una EE, no saben cuál es su papel dentro del desarrollo de esas PP, creen que si no es una psicóloga o una trabajadora social, no tienen voz y voto" (Fragmento de Entrevista N° 3, 2021)

Por lo que ante el desconocimiento del EE respecto a las formas de participar en las PP sean educativas, inclusivas para las PcD o de cualquier tipo, surge la premisa que,

El EE junto a diferentes profesionales orienten la formación de los sujetos haciendo énfasis desde sus rol como individuos que deciden, proponen, reflexionan, analizan y construyen con otros, también es permitirle a las poblaciones afrontar las situaciones socialmente problemáticas desde sus experiencias y conocimientos, pues son ellos los que entienden las realidades que convergen en sus territorios, son ellos los que entienden sus dinámicas y sus necesidades inmediatas (Fragmento de Diario de campo N° 38, 2021).

Lo anterior, no solo potencia la creación de grupos interdisciplinarios, sino que permite que el EE como profesional pueda explorarse e identificarse en diferentes escenarios, contextos o campos de acción, propios también de su perfil como profesional, esto por tanto significa que el EE tiene posibilidad de participación en las PP según sea el caso, es decir, según las funciones que desempeñe las cuales están sujetas al campo de participación que como profesionales integran, mismos que se abordarán con mayor amplitud a continuación.

10.1.1 Campos de participación

Partiendo de la idea que, parafraseando a Martin (2008) los campos son un conjunto de espacios de relación, compartir y de participación desde una actividad y función común que vincula

a un grupo de personas en su accionar y proceder como comunidad, que además define las formas de ser, pensar y estar de una persona; surgen entonces de las respuestas proporcionadas por los participantes de esta investigación, una serie de tendencias frente a los campos, que en este caso son entendidos como los espacios desde los cuales participa el EE en su cotidianidad, siendo así respuestas comunes las siguientes:

En primera instancia, fue mayoritaria aquella respuesta relacionada con el campo educativo-escolar, lo cual atiende a las funciones del EE. En palabras de la entrevistada N°5

Las funciones que debe cumplir un EE es fomentar estrategias de inclusión desde la flexibilidad curricular, que le permita generar al docente (o a uno mismo si está dentro de un aula regular), estrategias flexibles que permitan la atención y el proceso de aprendizaje para todos los estudiantes independientemente de su discapacidad, su cultura, su etnia, de su situación, o vulnerabilidad. Otras de las funciones pueden ser la orientación a padres de familia y docentes (...), también puede ser un docente en la universidad (...), puede brindar orientación a la comunidad con relación a las PP" (Fragmento de Entrevista N° 5, 2021)

Es así que se visualiza al EE principalmente desde un espacio meramente educativo-escolar, ubicando a este profesional desde las tareas propias de la educación, ya sea desde funciones de Acompañamiento pedagógico (Cuestionario N°42), Docente de apoyo en instituciones educativas (Cuestionarios N° 34-33), Talleres y proyectos de formación y apoyo (Cuestionario N°1), Apoyo enfocado en proceso de lecto-escritura, habilidades para la vida (Cuestionario N°2), entre otros. A su vez los anteriores espacios centrados en el campo educativo-escolar localizan sus esfuerzos en la población con discapacidad, necesidades educativas y pocos con estudiantes con capacidades o talentos excepcionales.

También es evidente que algunas de las respuestas, tal y como lo hace la anterior, centra los esfuerzos, funciones y actividades del EE en un campo específico y único, en este caso otra tendencia en las respuestas de los participantes de los cuestionarios se enfoca en los siguientes escenarios: campo social (Cuestionario N°14), Laboral y social (Cuestionario N°11), Cultural (Cuestionario N°16) y algunos otros en campos poco explorados como la inclusión laboral y en actividad física (Cuestionario N°30), Habilitación y rehabilitación de personas con discapacidad

visual, familias de niños y niñas con discapacidad visual, introducción al trabajo en la casa, la inclusión social (Cuestionario N°3).

En este sentido, es posible evidenciar que además el EE participa desde lo que se podría denominar como diversos campos, es decir, contrario a lo anteriormente planteado, no se encierra al EE en un único campo sino que se posiciona en diferentes espacios y contextos de acción y participación, ya sea desde la unión de escenarios por que así lo amerita su labor, o porque los participantes se han desempeñado desde estos diferentes campos, ya lo expresa la entrevistada N°2, quien hace mención a la amplitud de campos donde el EE puede participar,

Nuestra licenciatura tiene un impacto muy amplio y muchos campos de acción, tenemos campo de acción desde la parte educativa, la parte social, la parte en salud (...) el campo de salud en todo lo relacionado con la habilitación y rehabilitación de personas en situación de discapacidad, en el campo educativo desde la transformación del enfoque de educación inclusiva, en la parte social desde la inferencia en políticas y todo lo que tiene que ver con lo comunitario (...) yo siempre he estado en la parte educativa, he tenido algunos momentos en fundaciones, en ips, pero digamos que prestaciones de servicios cortos (...), también he participado en construcción de política pública" (Fragmento de Entrevista N° 2, 2021)

Teniendo claro qué los campos son espacios donde participan los educadores especiales, las respuestas permiten pensar que los participantes se encuentran en campos predilectos, es decir, que la acción participativa además está ligada a intereses personales y mediados por la formación que recibieron como educadores especiales, de allí las tendencias frente a la alta o baja participación en determinados campos, ejemplo de esto las palabras de la entrevistada N°6,

No he tenido la oportunidad y tampoco ha sido mi interés desempeñarme en otros escenarios; soy una partícipe dentro de los procesos educativos, considero que desde la educación se puede hacer mucho porque lo educativo me da la oportunidad de participar también desde el punto de vista social; entonces no he tenido mucho interés en otras cosas, me he enfrascado mucho en lo educativo" (Fragmento de Entrevista N° 6, 2021)

De las respuestas obtenidas de los participantes en los cuestionarios, y referente a los campos de participación como educadores especiales, se identificaron los siguientes campos: Educativo-escolar, social, contexto no escolar, cultural, laboral y salud, ya sea individual o de forma combinada.

De los campos anteriormente mencionados se destaca una tendencia de participar dentro del campo de la educación, sin presencia de otro campo, donde doce (12) participantes refieren este campo su espacio de acción principal, sin embargo, este campo también es presentado en conjunto con otros ya mencionados haciendo su predominancia sea aún mayor.

Los campos con menor exploración por parte de los educadores especiales nos encontramos el campo laboral (1), cultural (1) y sorprende la nula presencia del campo político, además siete (7) participantes que refieren no haber ejercido en ningún campo.

Otros campos y combinaciones encontradas fueron:

- Educativo-escolar, social y salud (1)
- Educativo-escolar y sociocultural (1)
- Educativo-escolar y salud (1)
- Social (6)
- Social y laboral (3)
- Sociocultural (2)
- Social, cultural y laboral (2)
- Contexto no escolar (2)
- Laboral y de estudio (1)
- Salud, laboral y social (1)
- Salud (2)

Es pues, que lo anteriormente mencionado posiciona al EE como un profesional que puede ejercer en diversos campos de acción, dado que desde el perfil laboral se plantea esta premisa, es entonces que es posible entender “el rol del educador especial como capaz de llegar a diferentes espacios sin perder su norte, construyendo constantemente nuevas formas de ser y hacer no solo en

el ámbito educativo. Lo cual ampliará el campo de acción del EE en espacios diferentes al aula de clase o el centro especializado, constituyéndose como integral, novedoso y exigente.” (Vegara, C, Cuartas, M, Quintero, I, Rico, L, Cardona, C, Mejía, E. (2004) (Fragmento de Diario de campo N°5, 2021)

Sin embargo, aunque se ha planteado la posibilidad de participar en diversos campos, los entrevistados relatan una realidad diferente desde sus experiencias, lo cual pone de manifiesto la brecha existente entre el ideal del perfil o lo que se espera del EE y la realidad a la cual se enfrentan estos profesionales. Al respecto, la entrevistada N°13 resalta que,

Aunque el campo se menciona abierto para desempeñarse en ámbitos diversos como EE, realmente las disposiciones que desde lo formativo e institucional se dan, parecieran enmarcar como principal y casi exclusivo el campo educativo y centrándose en las instituciones escolares; ante lo cual menciona que si se tuviera una exploración mayor de todos los campos, la visión y el rol que los educadores especiales configuran sería más diversa y con herramientas para responder en distintas esferas de la vida cotidiana y laboral (Fragmento de Diario de campo N° 45, 2021).

Lo anterior termina convirtiéndose en “una falencia de las licenciaturas establecer como camino principal la educación y el resto de campos como una alternativa, una tentativa o una posibilidad, esto, termina convirtiéndoles en campos poco explorados, con poca relación o como un supuesto del cual se conversa, se estudia, pero nunca se ejerce” (Fragmento de Diario de campo N° 21, 2021)

Una vez que se logran comprender los retos y las realidades a las que se enfrenta el EE en su cotidianidad, es que se comprende el distanciamiento del EE con esos otros campos de acción diferentes del educativo-escolar, en tanto la realidad plantea que "muchas veces prima la necesidad antes que el profesionalismo entonces tenemos que trabajar en lo que salga" (Fragmento de Entrevista N° 3, 2021) siendo el campo educativo-escolar el más demandado y los otros campos, como se evidencia, relegados al olvido del EE.

Por lo tanto, no sorprende la poca participación del EE en el campo de las PP y que sus esfuerzos y mediaciones se vean principalmente enfocados en el conocimiento de la PP, una explicación para esto la desarrolla la entrevistada N°9 quien relaciona al EE con el campo político desde una perspectiva que puede ayudar a comprender la participación de este profesional en dicho campo, menciona entonces,

Yo creo que el EE es un actor principal desde el momento mismo donde inicia el ciclo de la política, es decir, toda esa formulación, construcción, implementación y evaluación, hacemos parte de ese mapa de actores pero no unos actores que aparecen en ese mapa para simplemente ser consultados o incluso porque en muchas ocasiones ya está la política y necesitan actores para ser implementadas y ya, yo creo que tenemos que ser capaces de percibir que es un asunto de incidencia política en función de una política pública u otros movimientos y entrar en ese flujo de relaciones para lograrla, además me parece muy nociva la posición de eso es responsabilidad de “otro”, de quienes gobiernan, esperando a que se me invite y siento que no es la vía de un agente social, me refiero a que debemos estar muy activas como educadoras especiales en todo ese flujo de relaciones políticas que se enmarcan en todo el ciclo de las políticas. (Fragmento de Entrevista N°9, 2021)

Para finalizar, la entrevistada N°8 al igual que otros entrevistados, enuncian su postura frente a cuál podría ser el papel del EE dentro de los procesos de las PP, por ello menciona que,

aunque las leyes, los presupuestos y las políticas las manejan otras personas en diferentes esferas del poder público, el maestro desde su rol debe propiciar espacios para permitirles a las comunidades empoderarse y participar de la construcción de la política, además también orientarlos y formarlos para que luchen cuando estas políticas no están respondiendo a sus necesidades o problemáticas. (Fragmento de Entrevista N° 8, 2021)

Es entonces que a partir de las respuestas, se comprenden cuáles son los campos de participación del EE, aquellos que se abren por su perfil laboral y aquellos que desde la realidad están disponibles para ejercer su labor y a su vez participar, espacios que además y retomando lo planteado en otros apartados y respuestas, están mediados por las experiencias, vivencias,

motivaciones e intereses individuales y colectivos, por lo que a pesar de existir una predominancia, también es importante visibilizar los otros campos de participación disponibles para el EE, profesional con un amplio perfil y campos de acción, dentro de los cuales no se puede ignorar a las PP.

10.2 Educador Especial

Inicialmente se menciona la existencia de la multiplicidad de formas de pensarse y nombrarse como EE y a su vez de desarrollar actividades y funciones, es así que, en el proceso de obtención y análisis de los datos, esta afirmación se perpetúa.

Los educadores especiales encuestados, en su mayoría, ubican el quehacer del EE desde la propulsión de los derechos de las PcD, la inclusión de las mismas, la instrucción de aquellos con los que se desenvuelve y desde la orientación para una vida de autodeterminación y autonomía; al respecto el Encuestado N° 11 menciona: "Mi rol ha sido más instructivo y de acompañamiento, mostrando otras formas de ser y hacer las cosas que cotidianamente rondan nuestras vidas, generando un panorama donde la diversidad es el pilar fundamental para la transformación individual y colectiva" (Cuestionario N° 11)

Asimismo, distintos entrevistados apoyan la moción del EE desde el acompañamiento para reconocer a las PcD como sujetos de derechos desde el marco de la equidad y la inclusión, principalmente en el campo educativo-escolar. Ser EE se acentúa desde el hecho y función de "trabajar en pro hacia el respeto de esos derechos de las PcD, que tengan la oportunidad de desarrollarse en muchos aspectos (...) Entonces también hacer parte de esa articulación para velar por los derechos de esas PcD" (Fragmento de Entrevista N°3, 2021).

En la misma línea, el diario de campo N° 14 afirma que

las funciones otorgadas al EE en los espacios que se desenvuelve tienen que ver con la reivindicación de los derechos de las PcD, el apoyo y acompañamiento pedagógico o escolar; la construcción de ajustes razonables, planeación y orientación de actividades pedagógicas o direccionadas a la enseñanza y aprendizaje

de las PcD o de conciencia frente a la población (Fragmento de Diario de campo N° 14, 2021).

Dichas premisas citadas anteriormente, posicionan, también, al EE como gestor de procesos inclusivos, un agente que convoca a la familia y demás profesionales de distintas disciplinas, que contribuye al desarrollo de la academia, la educación, la pedagogía y la sociedad en general, es así como su quehacer atraviesa directa e indirectamente los procesos evolutivos de los sujetos con los que se relaciona.

Por otro lado, el EE se sitúa desde los apoyos y adaptaciones que puede realizar:

Nosotros somos los que propiciamos esas situaciones donde favorecemos que el estudiante que tiene una condición de discapacidad, acceda de manera especial y a partir de los apoyos que nosotros favorecemos. Entre esos roles que desempeñamos, podemos hablar específicamente de evaluar al estudiante para identificar esas características especiales que nos van a ayudar para poner en práctica algunas adaptaciones específicas para estos estudiantes; hacemos seguimiento, llevamos un registro del proceso de los estudiantes, aplicamos algunos apoyos, brindamos diferentes experiencias en el uso de material didáctico y multisensorial (Fragmento de Entrevista N° 1, 2021).

El EE, como profesional de apoyo, incentiva y media las posibilidades de una vida independiente y de autocuidado; aunque se reconocen diversos campos de acción donde el EE puede realizar las adaptaciones en pro de estas posibilidades, por lo general se visualiza desde el campo educativo-escolar y es allí donde dichas funciones resaltan su quehacer profesional, aun así, estando en esos otros campos, la base siempre es la educación de aquellos que han sido señalados como no educables.

Desde las miradas de los mismos educadores especiales, se reconoce como función principal del EE el ser un profesional de apoyo,

en este sentido el EE se convierte en un agente capaz de diseñar diferentes ajustes, con la finalidad de volver mucho más accesible la información, de que no haya

límites para el aprendizaje y donde fundamentalmente los estudiantes puedan descubrir todo aquello que pueden lograr y que su capacidad va más allá de lo que tal vez les han hecho creer (Fragmento de Diario de campo N° 30, 2021).

Adicional a lo anterior, se confieren otras funciones como el de refuerzo de habilidades de la vida diaria para PcD, manejo de la regulación emocional, sensibilización y trabajo con familias, inclusión laboral, promoción de la salud, capacitación a otros docentes e incluso el rol de cuidador.

Es así, además, que el EE como profesional que domina distintos saberes, se convierte en un sujeto que integra equipos interdisciplinarios, "entender desde la práctica que los procesos con las poblaciones deben suceder de manera transdisciplinar, no es una lucha de campos, sino un intercambio y una construcción entre saberes y disciplinas" (Entrevista N° 9), sin embargo, hay una minoría que difiere e indica que una de las falencias o vacíos del EE es precisamente la capacidad para establecer esta red de trabajo; al respecto la Entrevistada N° 13 resalta:

Yo creo que hay una cuestión que se nos queda mucho y que nos imposibilita la capacidad de gestión y es un poco el individualismo. Nosotras como educadoras especiales solitas en realidad no podemos crear mucho y no lo sabemos todo. Entonces creo que la manera de propiciar espacios de asociación y cooperación es hablando con otros y gestionando con otros. Ahí sí llamamos al trabajador social, ahí sí llamamos a la abogada, ahí sí llamamos a la psicóloga, ahí sí llamamos a la experta en crianza, al médico o a la médica (Fragmento de Entrevista N° 13, 2021).

La falencia anteriormente mencionada, remite a una serie de retos y desencuentros que también han sido citados por los entrevistados y por las investigadoras en sus diarios de campo; se habla de una cadena de restricciones que germinan del medio en el que se emplazan los educadores especiales y unas condiciones instauradas en las que se viven diversas necesidades y demandas a las que el EE se ve obligado a responder desde su labor como profesional y desde las múltiples funciones que se le han adjudicado.

Lo anterior, indica que el rol o perfil del EE no es estático ni prescriptivo, sino que debe apuntar a una correspondencia oportuna entre la formación académica y las demandas del contexto

(Ana I. Herrera, Sylvia Segura, Liliam S. Ruiz, Ana M. Hernández, Heidy León y Ana L. Cháves; 2012. p 57 y 58), pues, “si bien hay unas características y un objetivo del perfil graduado, se presentarán escenarios que harán que ese rol se deba acomodar, acoplar, acondicionar e incluso desfigurar, para intentar dar respuesta a las condiciones del contexto” (Diario N° 3)

A pesar de las funciones, espacios y quehaceres del EE nombrados a lo largo de esta narrativa, se evidencia que, en palabras de la Entrevistada N° 3,

no tenemos unas funciones definidas nunca, nosotros somos toderas en donde estemos, (...) muchas veces también tomamos un papel un poquito de psicólogos así no tengamos esa preparación, (...) muchas instituciones aún, no tienen claro la diferencia entre un psicólogo y un EE, entonces creo que es fundamental desde que iniciamos con este proceso de acompañamiento en las instituciones, dejar claro nuestro rol, nuestros límites, porque es que muchas veces por miedo a que quizás no nos acepten dentro de ese lugar donde vamos a trabajar, nos quedamos calladitas (Fragmento de Entrevista N°3, 2021).

En conclusión, el EE se concibe como un profesional sujeto a percepciones y funciones subjetivas, enmascarado y disfrazado con roles de otros profesionales e incluso con el de otros educadores en general; es por esto que se marca una importante problemática llamada crisis de identidad, la cual se tratará de encaminar y comprender a continuación por medio de las percepciones sobre lo que es la identidad del EE según los educadores especiales graduados y en formación, como también de las investigadoras del presente trabajo.

10.2.1 Identidad

La identidad, parafraseando a Yarza de los Ríos et al (2014), como proceso continuo de cambio y transformación, está atravesada por las relaciones consigo mismo, con la otredad, los pares, el contexto y la participación que allí se da. En esta investigación, la identidad se comprende a partir de las voces de educadores y educadoras especiales que le atribuyen al EE distintas cualidades; estas posicionan al EE como sujeto multifacético, en tanto que trasciende el campo educativo y el aula, para impactar con su multiplicidad de habilidades y conocimientos en esos

otros campos de acción, sin embargo, también lo obligan a responder a las necesidades que de estos surgen.

El EE es multifacético ya que sus funciones y quehacer profesional se acondicionan dependiendo del campo en el que esté ejerciendo; este profesional diseña, crea y promueve espacios en los que la población con la que trabaja puede aprovecharlos para seguir aprendiendo y así también fortalecer sus habilidades. Con respecto a esto, el Diario de campo N° 28 menciona que el EE

tiene una multiplicidad de funciones y campos de acción como lo desee, le interese y le sea posible; además desde su saber y su rol puede tomar y liderar diferentes iniciativas que permitan el reconocimiento, el acceso, la inclusión y la participación. Dentro de ello, el EE empieza a proyectarse y a construir una identidad que determina su quehacer en los diferentes contextos de la vida (Fragmento de Diario de campo N° 28, 2021).

Asimismo, el ser un sujeto multifacético, lo encamina a ser un profesional transformador del currículo, de los discursos, de la vida, de las políticas, de los espacios dentro y fuera del campo educativo-escolar, y, de esta manera, también fortalece su ejercicio profesional. Esta premisa se apoya en palabras del Entrevistado N° 9:

Quiero nombrarnos como “animadores culturales”, ya que tenemos la capacidad de promover, transformar y difundir elementos y dispositivos culturales, me refiero a que estamos en la capacidad y urgencia de generar cambios profundos en una cultura que es homogeneizante, que es normocrática, por eso tenemos la capacidad de animar esa transformación (Fragmento de Entrevista N° 9, 2021).

El hecho de que se le atribuyan diversas cualidades al EE, de igual forma lo ha cargado de funciones que le exigen responder a las necesidades del entorno y del otro, a ser la voz de aquellos que, para la sociedad, no tienen voz. Es decir, el EE representa a una minoría de la población que ha sido históricamente marginada y señalada como diferente, "nosotras somos guías, somos apoyo

y somos la voz de aquellos que no pueden hablar o no se atreven a hablar" (Fragmento de Entrevista N° 3, 2021).

Sin embargo, hay una dicotomía entre la idea de que el EE sea la voz, o que simplemente sea quien propicie los espacios para que la población con la que trabaja tenga su propia voz y ejerza su propia lucha, es decir, el lugar del EE debe centrarse en mediar la participación en escenarios sociales y políticos para que las poblaciones vulnerables profesen, ejerciten, practiquen sus derechos y discutan sobre los mismos,

que sean ellos quienes luchen y hagan esas pugnas políticas para que sean reconocidos y sea desde sus movimientos y no sean de otros que no viven por ellos, no piensan por ellos, no hacen por ellos si no que ellos son los que hacen por ellos mismos (Fragmento de Entrevista N° 7, 2021).

Hasta este momento se ha nombrado al EE como sujeto multifacético, transformador y mediador, todo esto lleva a relacionarlo como maestro y sujeto político en tanto profesional integral que promueve diálogos de saber constantes y "está llamado a ejercer desde diferentes ámbitos como el educativo, salud, social, cultural, etc, pues desde su formación está siendo preparado para ser partícipe de una pedagogía y una educación diferente y transformadora" (Fragmento de Diario de campo N° 40, 2021).

De la misma manera el Entrevistado N° 7, menciona que

El rol del EE desde ese escenario de sujeto político y maestro político está en generar espacios no solamente de reflexión, sino espacios de practicidad en torno a lo que tiene que ver, vivenciar, experimentar y poner en práctica lo que acontece alrededor de los discursos inclusivos. Sea el escenario que sea, sea un escenario educativo, sea un contexto educativo, sea un contexto cultural, sea un contexto laboral; yo creo que eso es como un primer escenario, que tiene que ver precisamente como con esa formación del sujeto, del maestro como sujeto político y nosotros ahí tenemos una relación directa con la diversidad (Fragmento de Entrevista N° 7, 2021).

En conclusión, concebir las formas de pensarse como EE, calificarlo, caracterizarlo y posicionarlo en diferentes campos de acción, crea un camino de relación con la participación que este mismo tiene en el contexto donde desarrolla su quehacer profesional, es así como la participación se reconoce como aspecto constituyente de la identidad del EE, pues todas las cualidades o funciones que se le han adjudicado, le permiten ser un participante activo donde quiera que sea requerido.

10.3 Políticas Públicas

Partiendo desde el reconocimiento de las PP según Vargas citado por Eslava (2011) como las propuestas de solución a SSP que se presentan en las comunidades, se encuentra que hay una dualidad en la percepción sobre los alcances y pertinencia de las mismas por parte de los EE, ya que por un lado, se ubican los que consideran que estas son necesarias para la respuesta a necesidades y problemáticas del contexto, como lo menciona la Entrevistada N° 11

Desde mi punto de vista la política pública sí se puede crear desde eso que nace de la lucha social y que se vuelve una justicia para muchos en este caso para muchas. En este sentido, creería que hay muchas inequidades que se han solucionado desde allí. (Fragmento de Entrevista N° 11, 2021)

Mientras que por el otro lado, hay una percepción y acercamiento menos positivo con las PP, ya que entre las respuestas se encuentran algunas que apuntan hacia lo descontextualizadas que se presentan estas alternativas de solución en la mayoría de los casos, la falta de participación de los realmente implicados en las problemáticas o necesidades sociales y los recursos que a veces no son suficientes para dar solución al problema o necesidad. La siguiente, es una respuesta que aborda sentires de esa percepción negativa de las PP

Las SSP no se solucionan con políticas públicas, incluso esas PP terminan por convertirse en pañitos de agua tibia, reformismos o para dar contentillo a las poblaciones. Leon vallejo maestro del colectivo “nueva cultura” afirmaba que esas PP se transforman en contratendencias, es decir, cuando el capitalismo y el neoliberalismo están cayendo los políticos sacan una PP para un SSP para evitar que las personas no generen procesos de emancipación y es una manera para decir

que se acabó un problemas con estos marginales o con cierta población que se estaba saliendo de las manos (Fragmento de Entrevista N° 8, 2021)

Pese a lo anterior, se destaca también que en el reconocimiento de las PP, su importancia y lo que son, resalta que el EE se reconoce también como agente que participa de estas de diferentes formas, la primera es aportando desde su saber específico y aprovechando su cercanía y reconocimiento de las poblaciones y sus características para integrar el trabajo con PP en todas las etapas, como se evidencia a continuación:

En ese sentido el EE se convierte en un agente participante dentro de las etapas de las PP, su rol se logra visualizar no solo desde la divulgación, la investigación, la sensibilización o concientización de estas, sino también en los momentos de propuestas, construcción o evaluación, porque en definitiva afectan o benefician a las poblaciones con las cuales fundamenta su trabajo y a él mismo como educador y como ya se ha mencionado la labor del EE parte de la identificación de las situaciones problemáticas que afectan a las personas y a sus derechos tanto fuera como dentro de lo educativo (Fragmento de Diario de campo N° 26, 2021)

Adicionalmente, se reconoce que el trabajo debe ser conjunto con otros profesionales y actores de la sociedad para que la tarea de la PP sea más clara y responda realmente a las necesidades por las que surge y incluyendo el seguimiento del proceso y la aplicación de las mismas, lo que implica que

dentro de las PP debe haber un trabajo coordinado, no solo de los entes gubernamentales, sino de toda la sociedad en general, las familias, las poblaciones, los diferentes colectivos, los maestros; con el fin de que se plasman las experiencias, las condiciones y se pueda hacer mayor fuerza hacia aquello que realmente falta, afecta y debe ser mejorado (Fragmento de Diario de campo N° 29, 2021)

En conjunto con lo anterior, otro lugar desde el que el EE puede habitar ese espacio de las PP es su conocimiento de las mismas y la mediación que hace entre ellas y las comunidades, ante lo que varias respuestas iban en sentido de que “este profesional debe estar empapado de las etapas de las PP para que pueda acompañar y orientar a la población con discapacidad para que se

empoderen en esas situaciones que pueden vulnerar sus derechos como individuos y colectivo”. (Fragmento de Diario de campo N° 36, 2021)

Por otro lado, entre las respuestas también se evidencia, aunque en menor cantidad, la idea de que aunque el EE no integre los procesos de elaboración de las PP, es en sí mismo un beneficiario de estas por el hecho de habitar en sociedad y encontrarse en comunidades con necesidades propias, lo que lo configuraría como partícipe de las PP.

Pese a ello, hay entre las respuestas EE que por desconocimiento de las PP, los contextos y procesos en que se elaboran y su incidencia en la sociedad no se consideran partícipes de las mismas, como se referencia a continuación:

Conviene subrayar que no se encuentra mucha experiencia respecto al trabajo en PP por parte de los EE, además de que sólo se identifica o menciona una de las etapas de estas, pues siempre el discurso va referido a su construcción y no a su promoción, ejecución, aplicación, incidencia, etc. (Fragmento de Diario de campo N° 1, 2021)

Finalmente se encuentra también una perspectiva en donde esa mediación que el EE realiza entre las PP y las poblaciones debe tener límites, ya que el peligro de considerar a dicho profesional como total vocero de las PcD, puede generar que las voces directas de las poblaciones y comunidades no sean escuchadas, “entonces parece que a veces en ese ejercicio, pues de reivindicar hemos tomado algunas cosas que no nos corresponde” (Fragmento de Entrevista N° 7, 2021).

En conclusión, las PP suscitan entre los EE percepciones positivas y negativas, en las que a su vez se ubican como agentes con funciones y habilidades que favorecen el desarrollo de las mismas debido a su cercanía y reconocimiento de las necesidades de las poblaciones, además de poder ser un mediador y beneficiario que, aunque en ocasiones desconoce los alcances de las mismas, siempre puede participar de las diferentes etapas de los procesos de las PP.

En este sentido, frente a la participación del EE en las PP y lo anteriormente mencionado, a partir de los resultados obtenidos se puede retomar lo siguiente:

Se destaca la participación del EE desde una postura de beneficiarios de las iniciativas que dan como resultado las PP, esto sea desde su perfil de EE o como ciudadano, pues de los cuarenta

y tres (43) participantes del instrumento de cuestionarios a quienes se les preguntó sobre su participación en las PP se identificaron un total de once (11) personas cuya participación solo se ha dado desde un papel de beneficiarios, siete (7) desde la construcción de PP y tres (3) mencionan todas las etapas de las PP.

Además se evidencia una participación combinada en diferentes etapas de las PP, en este caso la intervención de diez (10) de los profesionales que realizaron el cuestionario se da desde la ejecución e implementación de las PP; A su vez diez (10) personas referencian haber participado desde la ejecución y la implementación de las PP.

Sorprende la poca contribución de este profesional en otras etapas, se resalta que solo dos (2) EE referencian haber participado de la construcción de PP y a su vez de ser beneficiarios de está; una persona (1) indica haber participado en la ejecución y construcción de PP, tres (3) indican participación en todas las etapas y como beneficiarios de dichas PP y seis (6) personas no responden sobre su contribución a las PP.

11. Discusión

A partir de los hallazgos y análisis de la presente investigación, se plantean los siguientes aspectos de discusión, donde se retoma la participación de los educadores especiales desde los campos de acción propios de su perfil profesional, las PP como campo de impacto y de posibilidades para el accionar del EE, también, al EE en la configuración de su identidad a partir de dichos lugares de participación.

A la luz de la participación, Velásquez y González (2003), argumentan que la participación es entendida como un proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas. (Cardona Ortiz, X.A., & Ortega Roldán, E. 2015) lo cual converge con la idea de que un grupo poblacional con características similares participa de un espacio común en el cual se relacionan, en este caso dicho grupo hace referencia a los educadores especiales, quienes en su cotidianidad se encuentran (físicamente, intelectualmente y a nivel participativo) en entornos que les son usuales por las diversas actividades que deben desempeñar.

En este sentido, dichos profesionales, en su perfil de productores de saberes que vinculan tanto a la pedagogía, la didáctica, los saberes escolares como los saberes-experiencias de alteridad, además de conocimientos psicológicos, médicos, psiquiátricos y sociales, desde una perspectiva crítica (Yarza de los Ríos, 2008), ejercen una participación activa en campos donde sus funciones los posicionan, sean estos espacios altamente habitados por sus pares profesionales o no, entonces la discusión va más allá de conocer cuáles son los campos de participación, para centrarse en descubrir por qué hay algunos en los cuales no participan, y cómo esto configura parte de la identidad del profesional. Siendo lo anterior clave para comprender y conversar con los datos aportados a esta investigación.

Frente a la relación entre la participación, el EE y sus campos de acción, lo esencial es comprender que un EE participa en la medida que su formación se lo permite, por lo que Yarza de los Ríos (2008) menciona que es necesario que este profesional salga de las aulas y ponga su mirada en el exterior de estas; entendiendo así que en su amplitud de acción tiene gran posibilidad de impactar en escenarios sociales y políticos, o en contextos de salud, educación para el trabajo, entre otros.

Así pues, los resultados abren paso a la discusión por el lugar desde el cual se participa siendo EE y la dependencia de dicho factor con las realidades contextuales y laborales, de allí las frecuentes participaciones en el campo educativo-escolar, si se tiene en cuenta que es un lugar donde se ha identificado socialmente a este profesional, sin embargo, se debe reconocer lo siguiente:

La historia se transforma en uno de los escenarios obligatorios para el análisis de la formación del profesorado en educación especial en los terrenos del saber pedagógico, posibilitando dar un salto del aula especial y del aula de apoyo a la historia, trasladarse desde un terreno cerrado hacia uno abierto, desde un terreno monolítico hacia uno plural, descentrarse del método como única matriz de pensamiento-acción para instalarse en los espacios del saber, las conceptualizaciones, las prácticas y las experiencias (Yarza de los Ríos, 2008. p 89) citando a (Zuluaga, 2003).

Dicho terreno abierto que se menciona anteriormente podría entenderse como esos diferentes campos de acción que desde un perfil profesional puede desempeñar un sujeto, en este caso un EE; mencionado perfil acoge gran variedad de contextos que son integrantes y constituyen al EE como profesional, en este se menciona la PP como un escenario de posible acción, aunque, como se ha destacado en esta investigación, de poca participación por parte de los educadores especiales.

Así mismo, según los resultados, las PP son reconocidas por el impacto social y la transformación o trabajo en pro de la solución de las SSP en las que se enfocan (Eslava. 2008). Pese a ello, y retomando a Roth (2002), esta herramienta o campo de trabajo en pro de lo social, generalmente no se aborda completamente ni genera los impactos y resultados que debería, ya que la totalidad de sus fases no son abordadas con rigurosidad, se centra la atención en sólo algunas de ellas o se descuida parte del proceso; dejando de lado el importante punto de la evaluación constante tanto del desarrollo de cada fase como del impacto y resultados que la PP esté generando.

En palabras de Gómez (2004, p. 59) citado por (Cardona Ortiz, X.A., & Ortega Roldán, E. 2015) “las políticas son públicas porque afectan el espacio del interés colectivo” en este sentido, las PP son el resultado de la interacción de diferentes actores sociales que dentro de sus actividades y cotidianidad tienen la posibilidad de observar necesidades, posibilidades, poblaciones y contextos, puede ser allí donde el EE logre explorar otras funciones y explotar su potencial social en pro de las comunidades centro de su interés.

Adicional a ello, desde el campo de la educación especial se resalta que el EE está en plenas capacidades desde su formación y saber específico de aportar en todo el proceso de las PP, pero a su vez resalta por su ausencia y poca participación en este, hasta el punto en que no hay un rol o

identidad clara del mismo dentro de dicho campo de construcción con enfoque e intereses sociales y políticos (Yarza et al. 2014). Sumado a ello, está el hecho que aunque puede ser beneficiario de los impactos de las PP y mediador entre las comunidades y todo el proceso de PP, constantemente está en desconocimiento de lo que estas implican o lo que son y cómo afectan o favorecen tanto sus dinámicas de vida y laborales como las de las poblaciones con las que trabaja.

Por último, entender que el EE dentro de sus funciones, capacidades y competencias participe activamente en el campo de las PP, no sólo le permite a este profesional dar cumplimiento a su perfil, explorar los ámbitos sociales para los cuales también estamos formados, sino que a su vez logra dar a conocer aquellas aptitudes para las que está formado, no solo uno, sino un gran número de educadores especiales quienes tendrán posteriormente posibilidad de explorar el campo de las PP y no solo escuchar el cómo podría hacerlo.

12. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo principal comprender la participación del educador especial en las políticas públicas. Con la intención de responder a dicha premisa la investigación se encaminó en reconocer la participación como aspecto constituyente de la identidad del EE, a partir de definir al EE y su identidad dentro de otros escenarios de acción, por lo que buscamos identificar las PP como campo de participación del EE, campo en el cual este profesional puede actuar desde su perfil; por último se buscó relacionar la participación del EE con las PP. Para esto, se presentan a manera de conclusión aquellos hallazgos encontrados a lo largo del proceso investigativo y que están relacionadas directamente con los objetivos planteados.

Como primer aspecto, esta investigación aporta al campo de la educación especial a nivel teórico y práctico, a partir de las concepciones retomadas para comprender los aspectos constituyentes del EE y los espacios que habita, además, de proveer una idea sobre las posibilidades del EE en el campo de las PP, puesto que hacia allí se dirige esta discusión.

Por tanto, para reconocer la participación como aspecto constituyente de la identidad del EE, concluimos que los espacios de participación del EE estarán mediados por las experiencias, intereses, facilidades, formación y necesidades específicas de cada profesional, si bien el acto de participar hace parte de la identidad del EE debido a que este en su cotidianidad se ve involucrado en situaciones que lo llevan a ello, comprendemos que participar va más allá del acto mismo de acompañamiento o estar, este involucra la reflexión y la decisión del sujeto que participa, ya que la calidad en la participación de una persona va seguida de su motivación e interés en el contexto que se encuentre.

Es entonces, que esta investigación cobra sentido desde el accionar de los educadores especiales, donde se puede observar, contrastar y clarificar los espacios donde mayormente es posible hallar a un profesional con las características que expresa un licenciado en educación especial, de esta manera futuros profesionales que deseen adentrarse en este campo abierto y en ocasiones multifacético, tendrán un precedente para analizar su accionar en espacios que en el quehacer laboral del EE no han sido mayoritarios y se contraponen a aquellos entornos hegemónicos de este profesional, lo cual marca un nuevo hito en aquello que puede hacer el EE desde el contexto social.

Participar hace parte de la identidad del EE en tanto las poblaciones hacia las cuales se direccionan los esfuerzos de estos licenciados requieren de ese involucramiento, de esa reflexión y del pensarse como sujeto que puede estar y aprehender de todos los contextos a los cuales llega, lo que en última instancia es participar.

Por otro lado, en aras de identificar las PP como campo de participación del EE, una contribución que surge y destaca es la de reconocer a este profesional desde sus múltiples capacidades como un sujeto que tiene gran campo para desempeñarse pueda visibilizarse en un campo como el de las PP, no sólo desde el conocimiento de las mismas o como implementador,

sino desde el proceso mismo de evaluación, ejecución y proposición a entidades gubernamentales, comunidades y familias, de las PP que puedan beneficiar a gran número de personas.

En un sentido teórico esta investigación contribuye en tanto permite identificar al EE en un campo de participación diferente al educativo-escolar y ampliar las perspectivas de dónde podría participar este profesional. A nivel práctico estas contribuciones se plantean desde el ideal de un profesional que pueda participar activamente del campo de las PP, puesto que la realidad demuestra que el desconocimiento y los sesgos o ideas que existen frente al EE, incrementan la brecha entre el EE y su relación con un campo diferente por tanto a nivel práctico esta investigación, no puede más que sembrar la idea para que futuramente se logren visibilizar más educadores especiales en las PP, en todas sus etapas.

Otro aspecto evidente y favorecedor con respecto a la relación del EE con las PP, es que este se reconoce a sí mismo como un profesional que tiene herramientas desde su saber específico para ser un agente de acción dentro del campo y los procesos de las PP, y la cercanía que tiene con diversas poblaciones vulnerabilizadas y las necesidades que de estas se reconocen, le permiten tener conocimientos contextualizados y facilidad de ser tanto portavoz de dichas poblaciones como promotor de PP que respondan a las condiciones y SSP de las comunidades.

Pese a lo anterior, se encuentra también que la participación y acciones de este profesional en dicho campo es poco evidente, el conocimiento que tiene él mismo de las dinámicas del campo, las PP y las formas de integrar el proceso se presenta insuficiente para los requerimientos de dicho campo, lo cual es muestra de lo poco común y escasa que es la participación de los EE en las PP y el dominio de estas por parte de dicho profesional también es poco, lo que se desencadena en la falta de mediación que los educadores pueden generar entre las comunidades y las PP.

Respecto a los resultados encontrados, algunas de las dificultades que se destacan son las pocas posibilidades que tiene un EE para participar fuera de espacios que son “propios” del ideal o estereotipo de este profesional, es decir, la limitación reside en hallar profesionales de la educación especial con experiencias formativas fuera del campo educativo-escolar sea porque anteriormente laboraron o participaron de espacios o porque al momento de la recolección estaban en dichos contextos, este es un limitante que a su vez deja mucho que pensar y analizar, en tanto los datos sobre la participación de los EE en las PP fueron pocos, lo cual permite suponer que no

es un campo recurrente aunque estos licenciados tengan todas las herramientas para ser parte de las PP.

También se presenta como limitación el hecho de existir pocos acercamientos anteriores a esta investigación al término de identidad, especialmente centrado en el EE, los pocos referentes abren paso a interpretaciones que pueden ser o no acertadas frente a lo que significa la identidad del EE, sin embargo, ante esto se comprendió este concepto como aquello que hace parte del *ser* EE.

Por último, como limitaciones de esta investigación se resalta el hecho que gran parte de su realización fue llevada a cabo en medio de la pandemia del COVID-19, así que, en lo que respecta al trabajo de campo, se presentaron dificultades para concretar espacios con algunas poblaciones. También se tuvo que hacer modificaciones a instrumentos para trabajarlos en la virtualidad y las posibilidades de desplazamiento se vieron afectadas, así mismo, un limitante más fue el no poder establecer conexión con educadores especiales que hayan participado en las PP o con otros profesionales que se desempeñarán en estas para conocer su postura frente a los EE en este campo.

13. Recomendaciones

Dentro de una investigación, por lo general se desea que haya una mejora continua y otros estudios que puedan complementar, es por esto que se establecen unas recomendaciones a algunos actores que se consideran importantes en este trabajo y los cuales han enriquecido lo que hasta este punto se ha hablado y abordado.

A los educadores especiales:

En primer lugar, se reconoce como actor principal al EE, por lo tanto, se recomienda hacer un rastreo de todos aquellos educadores especiales que se han dedicado a trabajar en las PP para que, además de ejemplificar el trabajo en este campo a otros educadores especiales, puedan establecer redes de apoyo que incentiven el conocimiento de las PP y guíen el trabajo que se

requiere para participar en cada una de sus etapas, y así este profesional pueda ser reconocido en este campo como un agente fundamental.

A los EE, se les hace un llamado a observarse y pensarse en otros espacios de participación fuera de los preestablecidos, hegemónicos y designados socialmente para nosotros como profesionales, pues es de resaltar y recordar que hay un perfil extenso que posiciona a los profesionales de la educación especial en escenarios diversos en los que las PCD, población centro de nuestra formación no sólo se encuentra en la escuela y las aulas.

Es importante que más EE se adentren en las prácticas sociales y como se menciona en las PP, desde reconocer y conformar redes para un trabajo conjunto en función de las necesidades de las PCD y del reconocimiento en otras esferas de los EE como profesionales que pueden y deben participar de campos diversos.

A la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia:

En segundo lugar, se hace un llamado al programa de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, para recomendar pensarse nuevos y mayores espacios que impulsen la formación de los educadores especiales en PP, ya que a pesar de que los programas prometen a este profesional el poder desarrollarse en distintos campos, el campo de las PP es uno de los menos abordados y donde menos participación se ha evidenciado por parte de los educadores especiales.

Entidades gubernamentales y entes territoriales:

En tercer y último lugar, se recomienda capacitar a las entidades gubernamentales para que se reconozca la identidad del EE y su participación en el campo de las PP, ya que en esta

investigación se evidenció que algunos educadores especiales no participaban porque no había espacios que se los permitieran ni tampoco eran conocidos allí como profesionales que pueden fortalecer el proceso de las mismas. Se espera, entonces, que el papel del EE sea clarificado y cualificado en el campo político y no sólo se les dé lugar a psicólogos, trabajadores sociales, entre otros, sino que incluso puedan establecer un equipo interdisciplinario con los educadores especiales en pro del trabajo en las PP.

13.1 Futura agenda

Frente a la investigación queda abierta la posibilidad de retomar una agenda investigativa entorno a las PP y el accionar del EE en ellas, que pueda explorar más a fondo las experiencias reales de EE en este campo en función de las PCD centrandolo las intenciones en reconocer y conocer más de los espacios donde surgen las PP y los actores que se involucran en ellas; o bien se explore más sobre la perspectiva de otros profesionales frente a las funciones y participación de los EE en campos como el de salud, social, cultural y por supuesto las PP.

14. Referencias

Ana I. Herrera, Sylvia Segura, Liliam S. Ruiz, Ana M. Hernández, Heidy León y Ana L. Cháves. (2012). MIRADAS DE UN PERFIL PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA COMPLEJIDAD. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55125665005.pdf>

Andrés, J., Mosquera, H., Docente, A., Investigador, J., Ambiente, M., Facultad, D. (2016). La participación democrática en Colombia : Democratic participation in Colombia : a right in evolution. 12.

Aparici y Acedo.(2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4, (2), 137-148. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34243/5/ReMedCom_04_02_07.pdf

Beltrán, Y, Martínez, L. y Vargas, S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Educ.* Vol. 18, No. 1, 62-75. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100004&script=sci_abstract&tlng=pt

Corvalán, J y Fernández, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX (4, 4.), 9-50. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030402.pdf>

Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*. 38 (2). 287-298
Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200018&script=sci_arttext&tlng=e

Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13(2), 251-261. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467755915008>

Chaves, Lupita (2007). El paradigma cualitativo en la investigación educativa: una aproximación teórica. En: Chaves, Lupita, Díaz, María, García, Jacqueline, Rojas, Grace, Solís, Norma (eds.) (2007). *Investigación-acción colaborativa: un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación y Universidad de Costa Rica. Recuperado de: https://datospdf.com/download/investigacion-accion-colaborativa-5a4b6c8bb7d7bcb74fadce91_pdf

Eglér-Mantoan, M. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 5 (1), 7-22. Recuperado de: file:///C:/Users/User/Desktop/RiosAlexander_2011_Educadoresespeciales.pdf

Eslava, A. (2011). El juego de las políticas públicas: Reglas y decisiones sociales. Recuperado de: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/9568/el_juego_de_las_politicas_publicas.pdf?sequence%3D2&isAllowed=y

Fritsch, P. (2000). *Conversatorio en Presses Universitaires de Lyon*. Recuperado de : https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39346566/1_Bourdieu_El_campo_politico-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1647024390&Signature=RQFB47WR9CC7CBWWd1BuZkXey00h55H~kBTxb5bkcM4WjAQueRMoFHqAqv5M4w8z5rzYSuh7C5sUGBTGa9MGBDf4osyl7Xn4UyGS2Ke8NwHw2GAdB8LOGsPsATx-qp9wsljBABIdT33sE5PuBGyS2yRkEw22~RyJwGlxmUNGpuBJJ0PevasvwDpJA8TZ4ISvuWZWwHK9CKKa6oXnQRDNL7ZxRpUJL8IDIKLbg62hBNpoq8Lqy37NzAxXXo-MpsYhJPXWF1XI0XXtxP6-XNgIEB6iwRqBe5yZytxfifrWKei0KhoweAMbi7VzLX-600yda-2wdmHaur5voUpROhW3w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Garcés, Rodrigo (2010). *EL ROL DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO ACTUAL*. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60475046/El_rol_del_docente_en_el_contexto_actual.practica20190903-80583-1pkowns-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646018697&Signature=cMzdmSmincjs9QjpPS6c-wQQIXgrsrOQgIdtSE~K64KVUbenosl45pmTD8KtkPmCZwJ2BzvgRwVZa45AN3UXGAzeq8sinHWgLI2EcMIIR1QmXVXKllxvkae08Mp6G5tBEhB1~Xu7VDpi43DgR3nxiK1EDFIKcAbyXof83GuJJ59NI0Uos-DH58dA9cUu~kdCa3PmOhLT4CNh0zLLxrNecviHxtMknrpw6RjVi0f8EqtI9R0C2wj3zYxvzgd6xkCa-7JRbSRzVUTkf6492mAbircOGB8Mvg7AkB3KvFs1GzOa8uLzzJbOBY2Eh~tNMiYHLvo2zW-b2-zATg0Xg8h0EQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios sociológicos*. XXVIII (83). 382-409 Recuperado de : <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf>

Guajardo, E (2010). La Desprofesionalización Docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (México). (1), 105-126. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf#page=103

Gordillo, M. (2006). Conocer, Manejar, Valorar, Participar: Los fines de una Educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42) 69-83. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a04.pdf>

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti* (4). Unicef. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf

Hart, R. (2005). Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de Educación Primaria” en *Revista gratuita editada por Editorial Planeta Grandes Publicaciones*.

Hernan López Becerra, M. (2007). El asunto de las políticas públicas. *Revista Luna Azul*, 24, 59–67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727226008%5CnCmo>

Juárez-Ramírez, C., Márquez-Serrano, M., Salgado de Snyder, N., Pelcastre-Villafuerte, B. E., Ruelas-González, M. G., & Reyes-Morales, H. (2014). La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México: adultos mayores, indígenas y migrantes. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35, 284-290. Recuperado de: <https://www.scielo.org/pdf/rpsp/2014.v35n4/284-290/es>

Jiménez, J. (2012). Modelos de implementación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. *Revista de Ciencias Políticas*, 2 (3), 141-164. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codi06421>

Lalonde, M. (1996). Promoción de la salud: una antología. Organización panamericana de la salud. Recuperado de: <file:///C:/Users/Home/Downloads/Promocion%20de%20la%20salud%20una%20antologia.pdf>

Martin, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. (123), 11-33. Recuperado de: <https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2008/00000123/00000001/art00001>

Manjarrés Carrizalez, D.y Vélez Latorre, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y

latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-298. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n78/0120-3916-rcde-78-253.pdf>

Marchioni, M.(2001). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Recuperado de: <https://comunidadmdq.files.wordpress.com/2014/04/comunidad-participacion-y-desarrollo-m-marchioni.pdf>

Meléndez Rojas, R. E. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(2), 1–25. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>

Merino, M. (1997). La participación ciudadana en la democracia, en Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, México, Instituto Federal Electoral. Recuperado de: https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosDivulgacion/2015/cuad_4.pdf

Ministerio de Salud. (2013). Lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales 2013-2022. 178.

Ministerio de Salud. (2019). NORMOGRAMA DE DISCAPACIDAD PARA LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Salud, 8(5), 5

Nieto, J. (2014). La participación como resistencia en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista Departamento de Ciencia Política*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6119909.pdf>.

Ortega, E., & Cardona, X. (2015). *Experiencias de participación, política pública y comunidad con discapacidad en Rionegro, Antioquia: un acercamiento desde sus lugares y relatos*. 1–211. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1745>

Ramírez Valencia, M. I. (2015). La otra cara de la vulnerabilidad: familias nombradas vulnerables, que develan sus capacidades. Desde la perspectiva de las mujeres 2013-2015. Medellín Recuperado de :

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3525/1/RamirezValenciaM_2015_OtraCaraVulnerabilidad.pdf

Rahman M, Ahmed R, Moitra M, Damschroder L, Brownson R, Chorpita B, Idele P, Gohar F, Huang KY, Saxena S, Lai J, Peterson SS, Harper G, McKay M, Amugune B, Esho T, Ronen K, Othieno C and Kumar M (2021) Mental Distress and Human Rights Violations During COVID-19: A Rapid Review of the Evidence Informing Rights, Mental Health Needs, and Public Policy Around Vulnerable Populations. *Front. Psychiatry*. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7820171/pdf/fpsy-11-603875.pdf>

Socarrás, E. (2005). Participación, cultura y comunidad. Editorial caminos. 69-79
Recuperado de: <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/El-trabajo-comunitario-coP.pdf#page=69>

Surel, Yves (2008). Las políticas públicas como paradigmas. *Estudios Políticos*, (33),41-65.[fecha de Consulta 8 de Marzo de 2021]. ISSN: 0121-5167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=164/16429061007>

Solís Sánchez, M. A. (2017). Módulo V. Marco legal y políticas públicas para la prevención de la violencia.

Ussher, M. (2008). Complejidad de los procesos de participación comunitaria. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-032/488.pdf>

Verstegen, D. A. (2011) Public education finance systems in the United States and funding policies for populations with special educational needs. *Education Policy Analysis Archives*, 19 (21) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735021.pdf>

Villarreal, M. (2009). Participación ciudadana y políticas públicas. Décimo Certamen de Ensayo Político. Recuperado de: https://www.ceenl.mx/educacion/certamen_ensayo/decimo/MariaTeresaVillarrealMartinez.pdf

Yarza de los Ríos, Alexander Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. 2008; (54): 74-93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635248005>

Yarza de los Ríos, V. A. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber?. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 34-41. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3594/echeita-parrilla-carbonell-educacionespecialadebate.pdf

Yarza de Los Ríos, V. A., Ramírez Ramírez, M., Franco, L. M., y Vasquéz, N. C. (2013). 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. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6514/1/YarzaAlexander_2013_HistoriaPolifonicaDiscapacidad.pdf

Yarza de los Rios, A, Ramírez, M y Vásquez, N. (2014). 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*, (3), 325-340. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZbcdSdFqkMKqTj6RHttfDRp/abstract/?lang=es>

Yarza, A., Ram, M., Mar, L., & Catalina, N. (2014). Historia polifónica de la educación. *Alex Yarza*. 19, 83–105.

Zapata, Toro, Sánchez, Ocampo y Villa, 2017. (2017). Participación de profesores en un ambiente de formación online. Ejemplo de un diseño en modelación matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 3-20. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8251>

15. Anexos

A continuación, se presentan los anexos que a lo largo de este documento se han referenciado, en caso que sea necesario consultar alguno de estos anexos, dar clic sobre el nombre del anexo requerido para así visualizarlo.

[*\(Anexo 1 formato de caracterización sociodemográfica\)*](#)

[*\(Anexo 2: Formato de entrevista semiestructurada\)*](#)

[*\(Anexo 3: Invitación para participar de la entrevista\)*](#)

[*\(Anexo 4: Formato de consentimiento informado para entrevistas\)*](#)

[*\(Anexo 5: Formato de cuestionario en línea\)*](#)

[*\(Anexo 6: Colección de datos, Diarios de campo de investigadoras\)*](#)

[*\(Anexo 7 Inventario de recolección de datos\)*](#)

[*\(Anexo 8 Revisión documental de PP del Valle de Aburrá\)*](#)

[*\(Anexo 9: Matriz de consistencia\)*](#)

[*\(Anexo 10: Cuadro de instrumentos por categoría\)*](#)