

# Reflexiones sobre la Educación Especial y nociones de campo. Diálogos entre docentes y educadores en formación

**Carolina Soler-Martín, María del Pilar Murcia-Pérez,  
Lina Rocío Hernández-Aguilera, Hilba Milena  
Jiménez-Pulido, Paola Andrea Rincón-Pedroza,  
Mary Luz Parra-Gómez, Alexandra Cruz-Prieto,  
Eduardo Enrique Delgado-Polo\***

---

## Cómo citar este artículo:

Soler-Martín, C., Murcia-Pérez, M. del P., Hernández-Aguilera, L. R., Jiménez-Pulido, H. M., Rincón-Pedroza, P. A., Parra-Gómez, M. L., Cruz-Prieto, A., Delgado-Polo, E. E. (2024). Reflexiones sobre la Educación Especial y nociones de campo. Diálogos entre docentes y educadores en formación. *Magazín Lee la LEE*, (14), 56-64.

---

## Introducción

A partir del segundo semestre del año 2020, algunos docentes de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dialogamos acerca de las posibles relaciones entre la Educación Especial (EE) y nociones de campo en las ciencias sociales, esto como parte del plan de mejoramiento continuo y en articulación con la renovación curricular de la LEE iniciada en el año 2017.

---

\* Docentes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. csmartin@pedagogica.edu.co, mmurcia@pedagogica.edu.co, lirhernandez@pedagogica.edu.co, hmjimenezp@pedagogica.edu.co, parincomp@pedagogica.edu.co, mlparra@pedagogica.edu.co,acruz@pedagogica.edu.co, eedelgado@pedagogica.edu.co

Los diálogos de saberes, en su inicio, retomaron dos referentes de campo. Uno, aquel propuesto por Pierre Bourdieu (2000), en relación con las luchas entre capitales culturales, sociales, económicos y simbólicos por parte de diversos agentes; y, otro, desarrollado por Thomas Popkewitz como campo discursivo o el entrecruzamiento de saberes y disciplinas de distinta procedencia y niveles de elaboración que se oponen, luchan y crean subjetividades con el fin de delimitar un objeto específico de saber (Marín y León, 2018). Si bien estos referentes acompañaron los diálogos, otras nociones estuvieron presentes y dinamizaron de distintas formas las conversaciones, por ejemplo, campo de estudio, campo de formación, campo de conocimiento.

Como parte del recorrido de los diálogos, también avanzamos con varios escritos. En el año 2021, para *Magazín Lee la LEE* No. 8, presentamos algunos fundamentos y procesos para proponer a la EE como objeto de estudio;<sup>2</sup> en el 2024, doce docentes de la LEE consolidamos un libro con trece capítulos reflexivos desde y para la EE entre nociones de campo en las ciencias sociales (Soler, 2024). El presente artículo se suma a estos avances escriturales toda vez que sistematizamos tres diálogos realizados en el segundo semestre del 2023 entre docentes y educadores en formación de diferentes semestres de la LEE.

Estos últimos diálogos fueron una oportunidad para profundizar sobre algunos cuestionamientos ante las realidades de la EE vividas desde las prácticas educativas, también, para ampliar y analizar tensiones actuales entre perspectivas de esta educación y, por supuesto, para abrir otros debates desde el encuentro de experiencias de formación que se conjugan entre docentes y educadores en formación.<sup>3</sup> Con esto, lo que se expresa a continuación es una construcción colectiva de las y los autores.

2 Soler, C. y Muñoz, G. (2021). Educación Especial como objeto de estudio. Experiencias desde diálogos de saberes. En *Magazín Lee la lee* No. 8. Segundo semestre del 2021. ISSN 2745-0716 <https://revistas.upn.edu.co/index.php/lee/article/view/19272/12243>

3 Las estrategias seguidas para estos diálogos incluyeron paneles, conversatorios, periódico digital, tejido de ideas, lluvia de ideas, entre otras; algunas de estas fueron útiles para sistematizar lo dialogado.

A continuación, presentamos cinco apartados que dan cuenta de dicha sistematización. El primero recoge relaciones entre la pluralidad de contextos y las implicaciones para el quehacer de educadores y educadoras especiales tanto en formación como en ejercicio (EdEs); el segundo, enuncia reflexiones sobre la necesidad de explicar constantemente dicho quehacer pues, según los contextos y sus sujetos, este tiene diferentes matices. El tercero versa sobre saberes y subjetividades de los EdEs, principalmente la dimensión política y relaciones con epistemologías del sur. El siguiente apartado retoma vaivenes normativos para la EE y tensiones ante las prácticas pedagógicas, didácticas y las miradas de los sujetos involucrados en estas. Por último, presentamos ideas para la EE con discursos distintos al de la discapacidad, tales como vulnerabilidad o desigualdad.

## Relaciones entre contextos y el quehacer de educadores especiales

En educación y en la formación de educadores es común hablar de contexto, puede decirse con cierta seguridad que la mayoría de las prácticas y encuentros educativos inician con una comprensión del contexto. Sin embargo, es claro que no hay una definición unívoca, ni unicidad en sus usos o finalidades. La pluralidad conlleva a que, en el propósito de definir y presentar un contexto, compartamos la idea de que es “difícil indicar categóricamente su contenido, los elementos que lo componen, sus límites y alcances y, por ende, para qué puede resultar útil y para qué no” (UNAM, 2017, p. 34).

Esta pluralidad fue exaltada en los diálogos desde nociones de campo con educadores en formación. También, se exaltó la complejidad para comprender y caracterizar contextos sociales,

culturales, políticos y normativos, históricos, educativos, escolares, que son de interés para la EE, pues es en estos contextos que suceden, o no, múltiples interacciones con los educadores, los estudiantes, los administrativos, las familias, la comunidad, entre otros más con quienes la EE desarrolla su quehacer; además, porque los contextos y, por supuesto los sujetos, varían según, también, múltiples circunstancias.

En esta amplitud y complejidad, es válida la pregunta por la pertinencia del análisis de cada contexto, así, estamos de acuerdo en que esta “dependerá de los sujetos y las relaciones que se consideren relevantes [...] [es decir] qué hechos, conductas o discursos entre los sujetos involucrados, y sus relaciones, son importantes para la comprensión integral del ‘evento focal’ que se quiere entender” (UNAM, 2017, pp. 34-35). Valga decir que para la EE el evento focal también toma diferentes matices.

Una aproximación a la idea de contexto para la LEE, refiere a aquellos escenarios en los que los educadores en formación,

[...] llevan a cabo su interacción pedagógica [entre estos se ubican] contextos de educación formal y no formal, contextos inclusivos, contextos convencionales y no convencionales, con poblaciones con y sin discapacidad y/o talentos excepcionales [e implican] acercamiento a infancias, niños y niñas, jóvenes, adultos y personas mayores. (Licenciatura en Educación Especial, 2016, p. 73)

Además, para esta Licenciatura, los contextos están, 1) en lógica de la práctica formativa en tanto territorio, *contexto colombiano*; 2) con relación a planteamientos que enmarcan lógicas de actuación en una educación adjetivada desde el intento de ser concebida como aquella de todos y para todos,

que refiere a los contextos de educación inclusiva y; 3) situada en aquellos escenarios transitados por determinados sujetos, *contextos educativos de personas con discapacidad capacidades y talentos excepcionales* (documento de trabajo interno, Licenciatura en Educación Especial, s.f.).

La aproximación a la idea de contexto brinda elementos útiles para relacionar con las voces de educadores en formación en los diálogos realizados, en gran parte, respecto a las implicaciones en el quehacer de la EE, pero también en sentido inverso, en tanto el quehacer de la EE y las implicaciones o afectaciones esperadas en los contextos. Por ejemplo, algunas voces centraron sus debates en los contextos físicos o espaciales de desarrollo de la EE y la oportunidad que deriva al ser una profesión presente en múltiples de estos, como lo son aulas de las instituciones, espacios comunitarios, entornos familiares o bien, ámbitos laborales en donde hay personas con discapacidad (PCD) y cuyos objetivos involucren su educación, entre otros contextos.

Desde dichos debates, una afirmación que se puede ir gestando es el posicionamiento del saber presente en las prácticas por parte los educadores especiales, tanto en formación como en ejercicio (EdEs), siendo en los escenarios o contextos donde realmente este saber se valida. En los contextos se confrontan de manera explícita los sentidos y significados de dichas prácticas pues se operacionalizan y se tensionan dependiendo de la comprensión de los contextos, de las relaciones con los sujetos que los conforman, y con los procesos a desarrollar encaminados a las transformaciones esperadas. Se puede decir que en el transcurrir de las prácticas del día a día se vive una continua toma de decisiones por parte de los EdEs en relación con los saberes, contextos y sujetos.

Además de lo anterior, las disertaciones abrieron el cuestionamiento respecto a la apropiación y construcción de saberes, pues esto no solo es de carácter individual, siempre hay una reconstrucción al relacionarlos con los contextos y sujetos. Sin embargo, y se deja para próximas reflexiones,

hay un mayor peso en esta reconstrucción de los saberes culturales, es decir y de forma general, con los sentidos y significados compartidos por los sujetos en los contextos, asunto que requiere de los EdEs continuas reflexiones sobre cómo vincular sus saberes y prácticas, y cómo reconstruirlos, con todas las experiencias y vivencias por las que pasan los sujetos.

## **Necesidad de explicar el quehacer de los educadores especiales**

Compartimos con Wilches (cit. en Soler 2024) la idea de que el campo de la EE, su epistemología, contenido disciplinar, rol de sus profesionales y otros aspectos, han sido objeto de estudio y reflexión por quienes pertenecen al campo ante la necesidad de definirlo y defenderlo para sí mismo y para otros. Esta idea se desplegó de varias formas en los diálogos con educadores especiales en formación y conllevó a la relevancia continua de explicar aquello que hacen los EdEs.

Una reflexión a propósito de la idea anterior y a partir de los diálogos, es que las comunidades donde se encuentra vinculado el profesional en EE, interpretan distintas funciones y por consiguiente establecen en el quehacer unos singulares, con esto, el situar constantemente este quehacer en los contextos en que transitan los EdEs, posibilita dar mayor claridad sobre la EE en la actualidad.

Es importante enfatizar que situar el quehacer es un reto. Puede decirse que la EE, según los contextos, vive tensiones entre apuestas actuales en construcción respecto a, por ejemplo, la diversidad humana, las desigualdades, la participación, el derecho a la educación y aprendizaje, las normativas en educación, los procesos y comprensiones de inclusión, entre otras. Pero, todas sostenidas históricamente desde miradas construidas socialmente sobre algunos sujetos y que siguen insistiendo en que estos no alcanzan lo esperado en los desarrollos y aprendizajes normalizadores, lo cual encuentra nicho causal en diagnósticos, igualmente que insisten en acciones a realizarse sobre estos sujetos

individualmente, por especialistas, y muchas veces por fuera de los contextos de relaciones con los otros sujetos. Se suman a esto ciertas connotaciones de terapia en tanto miradas desde el déficit o bien, de aceleraciones para cumplir metas estándares (varios de estos aspectos los analiza Echeita, 2007, con antecedentes desde los años ochenta para la EE. Actualmente, las aproximaciones desde el modelo social de la discapacidad y desde el anticapacitismo tienden a movilizar diferentes discusiones de interés para la EE y para su quehacer).

Algunos de los diálogos con educadores especiales en formación apuntaron a una línea que posibilita un conocimiento de lo que hacen o esperan realizar los EdEs, aunque, es claro que resaltan la necesidad de recorrerla con mayor fuerza. Esta es la línea de la interdisciplinariedad. En esta línea se plantea que los discursos de la EE inciden en sí misma, pero poco se proyectan a otras disciplinas y profesiones presentes en el campo educativo; pareciera con esto una construcción endogámica, con mínimas interrelaciones con aquellos que transitan en los mismos contextos de actuación y, por ende, con mínimas configuraciones de rutas de actuación conjunta. El diálogo entre campos de conocimiento y construcción interdisciplinar en la que se den a conocer los constructos de la EE y a su vez se enriquezcan, se considera punto central en las prácticas y desarrollos de los EdEs en los diferentes contextos.

El quehacer de los EdEs, así como el análisis de los contextos, de acuerdo con algunas voces de educadores especiales en formación, se define desde la presencia de PCD. Los contextos educativos solicitan EdEs en una relación que, aunque puede tener lecturas frente a realidades culturales, políticas, sociales, pedagógicas desde los contextos, aún prima aquella en la cual las PCD requieren de EE.

Se retoma en los diálogos la alusión al *maestro sombra*, correspondiente con la construcción que circula y que considera a profesionales de atención personalizada que “toman” al estudiante que presenta algún diagnóstico para acelerarle, fortalecerle, ajustarle. Además, se resalta que en diversos escenarios se implica a los EDES con la posibilidad de dar respuesta a lo que sucede con personas que llevan sobre sí etiquetas tales como dificultades de aprendizaje o “ritmos de aprendizaje que no corresponden”, en una idea cotidianamente homogeneizante sobre lo que se encuentra en el aula y los procesos mismos de aprendizaje, desarrollo y participación.

A pesar de estas últimas relaciones, simultáneamente los EDES parecen ser reemplazables; esto alude a que varias profesiones asumen cada día con más fuerza el apoyo a procesos educativos de las PCD y otros aspectos relacionados con la educación inclusiva. Se adiciona que, al situar el eje de la EE en los discursos de la discapacidad, y de esta desde miradas capacitistas y de menos valoración social, asunto que sigue vigente pese a las luchas sociales y avances teóricos, el sentido común arrastra a la EE a la mirada de profesión menos desarrollada o con *menor estatus* que otras en el campo de la educación. Ante lo expuesto, se intensifica la necesidad de reflexionar sobre el quehacer de los EDES, los fundamentos de este, las construcciones con otras profesiones y la relevancia educativa y social actual y futura.

Situación a los EDES como agentes educativos posibilitadores y también corresponsables en la identificación de problemáticas de exclusión, marginación, segregación o injusticias y en incidir en ellas para desestimarlas desde el desarrollo de procesos pedagógicos, didácticos y de gestión, es un llamado latente en las apuestas que se realizan desde las prácticas educativas en la formación de

estos educadores; aunque, ante algunas tendencias y en algunos contextos esto es más visible y más aceptado que en otros.

Esta latencia juega en ocasiones con las restricciones autoimpuestas referidas a solo dirigir la mirada a las PCD y no a las condiciones que generan exclusiones y demás problemáticas para cualquier sujeto, así como restricciones para solo observar y caracterizar, acciones realizadas muchas veces sin contacto directo con los sujetos y las dinámicas implícitas o menos evidentes de los contextos. Ante esto, y como vivencia de algunos de los educadores en formación participantes de los diálogos, acciones como pedir permiso y depender del favor de otros sujetos (principalmente maestros de aula o de las disciplinas escolares) para desarrollar los procesos que se consideran transformarán los contextos, cada vez es más frecuente. Situación que requiere analizarse desde los procesos de formación, las prácticas profesionales y las relaciones con las instituciones; también, desde lugares epistémicos, políticos y éticos de la EE.

El quehacer de EDES se concreta con los otros, se afirma en los diálogos, cuando estos profesionales se exponen y también asumen la comprensión de los otros; y es en esta relación, entendida entonces como propia del quehacer, que plantean y desarrollan acciones que conllevan a la transformación de contextos que denigran a los sujetos o limitan sus desarrollos y aprendizajes. En esta relación es fundamental reconocer que el hacer o la práctica posibilita direccionar y poner en evidencia los saberes que, en algún momento al ser relatados en contextos hegemónicos y homogeneizantes, parecen utópicos. Por ejemplo, la participación de todos en la educación.

## **Saberes y subjetividades de los educadores especiales**

En algunos de los diálogos con educadores especiales en formación se retomó a la subjetividad y sus relaciones con las experiencias y los saberes, lo cual, en parte, tiene fundamentos en las pedagogías del sur a las cuales han tenido acercamientos

en su proceso formativo en la LEE de la UPN. Estos educadores pusieron en debate a la subjetividad política como saber en constante construcción, pues resaltan que ante la mirada reparadora e instrumental vigente para la EE, ante la invisibilidad de su quehacer en algunos contextos o bien, la incomodidad que genera ocasionalmente su presencia en espacios como el aula, tienen presente la necesidad de fortalecer su subjetividad política como agentes transformadores de contextos, desde su corresponsabilidad social y educativa, o bien, desde sus acercamientos al cuidado de sí al cuidado de los otros.

Respecto a la subjetividad, uno de los educadores especiales en formación expresó que es vital reconocer que la EE es un territorio que se encuentra en movimiento, exploración, descubrimiento y transformación constante, y que, al transitar por la EE de manera intencionada e integral, se puede aportar desde la propia subjetividad, cumpliendo como investigadores activos tanto dentro como fuera de las aulas. En este sentido, se deja para futuros diálogos las relaciones entre el ser y el saber de los EDEs, y en estas, cómo se constituyen corresponsabilidades, criticidades y actitudes positivas, así como criterios de vida y de actuación frente a las exclusiones, desigualdades, injusticias y demás realidades de nuestras sociedades y educaciones. Es claro que los saberes están anclados a las reflexiones biográficas-narrativas en educación, pero valga decir que este tema es esporádico y de cierta manera incipiente para la EE y para la LEE.

Las historias o relatos de vida de quienes transitan por la EE muestran caminos distintos conformados por experiencias tales como procesos formativos y laborales, encuentros con los otros, momentos históricos y, también, anhelos para la educación y la sociedad; en conjunto, historias y relatos dejan para pensar las distintas configuraciones del campo de la EE en medio de tensiones y luchas, de constantes y de cambios que delinear varias de sus tendencias. Como se planteó en la experiencia de diálogos de saberes entre algunos docentes de la LEE, la EE está en una metamorfosis

constante según los sujetos y contextos, o, desde otra mirada, está en un espiral que no se detiene y, esto configura pluralidad de subjetividades.

Al centrarse en las relaciones entre saberes y subjetividad, la perspectiva de campo discursivo es útil para la indagación respecto a la permanencia y emergencia de saberes en los quehaceres actuales de los EDEs. Por ejemplo, quién es la voz autorizada para procesos educativos de las PCD, y, también, el porqué de estas voces, para qué y para quién se asignan o se crean estos saberes, igualmente, qué dice la EE al respecto. Un discurso al cual le interesan estas preguntas deriva de las epistemologías del sur, lugar desde el cual se ha avanzado en diferentes lecturas acerca de la EE, así como la recuperación de las experiencias y tensiones entre discursos dominantes y aquello ignorado.

Al dialogar con educadores en formación desde algunos de los aspectos de interés de estas epistemologías, plantean vivencias desde sus quehaceres en la práctica pedagógica y dejan apuestas abiertas tales como la posibilidad de transitar de aquello que les falta como EDEs, comparando con la mirada carente que persiste sobre las PCD, hacia lo que pueden aprender de la experiencia de los otros, es decir, en una lectura de posibilidades y no deficitaria; también, recogen sus vivencias de discriminación en algunos contextos como educadoras y educadores en formación derivada de la misma discriminación hacia las PCD, asunto de interés para la formación de educadores.

Historias, transformaciones e hitos de la EE no han superado las representaciones y miradas que persisten en la relación “educador especial = educador de personas con discapacidad”, es decir, el contrato original entre sociedad y EE se mantiene, así como una idea de fórmula mágica de los EDEs para

con estas personas; asuntos que son tensionados y desestimados desde perspectivas decoloniales, anticapacitistas y pedagogías críticas y no homogeneizantes, así como de discusión desde la construcción de subjetividades. Además, se deja para próximos diálogos los procesos de gestión en las instituciones y comunidades, o la investigación, pero también muchas experiencias de práctica pedagógica que realizan EdEs directamente con maestros de aula, con cuidadores, con agentes sociales y culturales, entre otros, incide en ellos, cómo lo hace y si se extiende a otros sujetos que no se referencian con la discapacidad.

## Vaivenes normativos para la Educación Especial

Un discurso que se interpeló en los diálogos con educadores en formación es el político y normativo, y este en relación con el día a día de los EdEs. Algunas preguntas que se derivan de los diálogos fueron: ¿Cuáles son los sentidos y significados que las normativas actuales indican para la EE? y ¿qué tensiones surgen ante las experiencias en las distintas realidades del quehacer de la EE? Además, las políticas actuales, si bien aún con vacíos y tendencias basadas en el sistema capitalista y neoliberal, dejan espacio para discusiones y prácticas menos individualistas e instrumentales, y apuestan por una educación para todos; con esto último, ¿cuáles debates ha adelantado la EE en relación con este “todos”?

Al recoger voces de los educadores en formación se resalta que el significado de la EE se asume desde lo normativo, es decir, la norma asigna unos lugares a los EdEs y estos parecen llevarlos a una dinámica de reubicación constante hacia la funcionalidad que se les asigna, desde afuera, desde una ley o decreto que establece cómo pueden contri-

buir a la tan anhelada educación para todos. Pero, estos mismos EdEs son invisibilizados pues no se les consulta ni son referente para aportar a las distintas construcciones sociales; especialmente, en la lectura del “todos” aparecen los EdEs para “unos”.

Como ejemplo de lo anterior, al llegar al contexto de práctica formativa o profesional en la escuela, a los educadores en formación le son asignados “unos” sujetos de cada grado o nivel, aquellos con diagnóstico o sospecha de discapacidad; así, desde el inicio se limita la posibilidad de trabajar con “todos” en la comunidad educativa. Con esta realidad, se abren inquietudes respecto a qué tiene para ofrecer la EE en la perspectiva de una educación para todos, qué ha construido educativa, pedagógica o didácticamente en relación con ideas como las múltiples formas de existencia y qué apuestas tiene para transformaciones sociales en marcos como el de diversidad. Puede ser que reflexionar sobre lo anterior y proponer en los encuentros con instituciones como la escuela, conlleve a posicionamientos distintos a los restringidos por la normativa y por el contrato original.

Resalta actualmente desde las normativas la elaboración de Planes Individualizados de Ajustes Razonables-PIAR, la cual tiende a concebirse como determinante para entender la función de la EE al interior de los contextos como la escuela. Aunque algunos de estos profesionales han construido escenarios de diálogo con maestros y sus didácticas y procesos de seguimiento a estas didácticas en cuanto propicien aprendizajes, otros EdEs viven una práctica llena de tecnicismos, sin espacio para pensar las dinámicas propias y complejas de la escuela, las aulas, los sujetos que la habitan, las didácticas, la interdisciplinariedad de saberes, sin oportunidades para construir alternativas en las que prime el reconocimiento a la diferencia y la educación tradicional sea cuestionada desde estructuras en las que todos y todas logren pertenecer, en el que la alteridad sea lo particular.

## **Campo de estudio y acción de la EE ante discursos no solo de la discapacidad**

Mover el eje central histórico de la EE ante la incurción de los discursos nombrados en los párrafos anteriores como los de diversidad, alteridad, diferencias, desigualdades, y otros como los de interseccionalidad o interculturalidad, abre un diálogo álgido con los educadores en formación respecto a la necesidad de formarse acerca de la educación con las PCD, pero no solamente, pues esos discursos amplían la mirada en tanto descolocan los saberes y actuar históricos de la EE, desajustan su *habitus primario* y parecen impulsar la construcción de una historia con diferentes alternativas, una historia no esperada por la EE pero a la cual se está viendo convocada hace varias décadas.

Un asunto para seguir los diálogos es si la EE se arriesgará a ampliar su campo de estudio y acción al incluir relaciones entre educación, pedagogía y didáctica con la comprensión en profundidad de la vulnerabilidad humana, las formas de marginación construidas y sostenidas social y culturalmente, las injusticias recreadas y creadas en ámbitos educativos, entre otras realidades que atañen a muchos y cualquier ser humano. Valga decir que es un riesgo para vivir y construir junto con otros profesionales y en todo ámbito educativo.

Como punto para el análisis ante los anteriores discursos, desde el discurso pedagógico uno de los diálogos planteó la idea de que la EE pueda comprenderse como un dispositivo de reinterpretación y de creación de otras posibilidades para diferentes campos. Esta idea, atravesada por las relaciones de poder entre disciplinas, retoma la perspectiva de la redefinición, transformación y producción de otras maneras de vivir la educación. Una idea para continuar la reflexión, pues los educadores en formación se preguntan sobre los límites de la EE en esa noción de dispositivo y sobre el reconocimiento social a construir desde este lugar. Preguntas que aúnan a las posibilidades de comprender a la EE como un campo.

La perspectiva de la EE como dispositivo y como dinámica entre campos, permite pensar las redefiniciones producto de los encuentros entre los distintos discursos provenientes de distintas disciplinas; estas resultan siendo construcciones que trascienden comprensiones únicas u homogeneizantes, ya que, en sí mismas emergen del encuentro entre tradiciones, discursos y campos en la dimensión de lo cotidiano. Este escenario que podríamos llamar con Bahba en tercer espacio, ofrece comprensiones cualitativamente distintas de la discapacidad, los fines de la educación, los derechos y la llamada inclusión entre otros aspectos. Así que, pensada la Educación Especial como dispositivo que se mueve (y se reinventa) en este tercer espacio, se debe hablar de una dimensión característicamente transdisciplinaria, que se reta en el desarrollo de este tipo de comprensiones de nuevos mundos.

### **Para seguir los diálogos**

Los diálogos permitieron pensar la EE desde nociones de campo como ese lugar dinámico de tensiones entre sentidos, juego de poderes, *habitus*, que invita y requiere continuar procesos para resignificaciones y tránsitos en medio de otras epistemologías, otras miradas a los contextos educativos, así como a los sujetos. Puede ser que, en parte desde nociones complejas de campo, halle nuevas y pertinentes posibilidades de desarrollo una vez se visualice más allá de dar cumplimiento a las normativas y apueste por diálogos éticos, con las disciplinas, con los saberes, con problemáticas educativas y escolares y con perspectivas contemporáneas como la interculturales, decoloniales, interseccionales, interdisciplinarias, entre otras.

Pensar desde la noción de campo como posibilidad para construir transformaciones en la EE lleva también al eje de la formación de EDES. Entre líneas de párrafos anteriores que recogen voces de docentes y de educadores en formación, se insiste en formarse con la capacidad de pronunciarse ante sistemas social, educativo y escolar en el que persisten prácticas normalizadoras, normativizadas y homegeneizadoras. Sistemas que necesitan educar las miradas, las relaciones, el vivir juntos, el aprender permanente, entre otros elementos, que requieren que sus sujetos aprendan a convivir en medio de las diferencias y sin desigualdades que vulneren dignidades.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2000). Algunas propiedades de los campos. *Cuestiones de sociología* (pp. 112-119).
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Marín, D. y León, A. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Educación Especial. (2016). *Documento Maestro renovación de registro calificado* [documento de trabajo]. Universidad pedagógica Nacional.

Licenciatura en Educación Especial, (s.f.). *Orientaciones y ruta de praxis y trabajo de grado* [documento de trabajo]. Universidad pedagógica Nacional.

UNAM. (2017). Análisis de contexto: conceptos básicos. *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar* (pp. 33-38). Biblioteca jurídica virtual del Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5766-violaciones-derechos-humanos-y-contexto-herramientas-propuestas-para-documentar-e-investigar-coleccion-flacso>

Soler, C. (2024). *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales*. Editorial Aula de humanidades.