

Entre la vocación y la realidad: desafíos de un recién egresado en Educación Especial

María Alejandra Guerrero Bejarano¹

Introducción

Dedicarse a la docencia en Educación Especial representa la materialización de sueños, ideales y la convicción profunda de transformar no solo la educación, sino también la sociedad. No obstante, al encontrarse con la realidad del sistema educativo, muchos recién egresados descubren un panorama que pone a prueba su vocación, su paciencia y sus creencias sobre la inclusión. Tal como afirma Freire (2004), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, un recordatorio de que la transformación inicia en el propio educador y en la manera en que se posiciona frente a los retos cotidianos de su práctica.

Este artículo se configura como una reflexión teórica y práctica en torno a la experiencia del educador especial recién egresado, con el propósito de analizar la importancia de su rol y la manera en que enfrenta los desafíos, ilusiones y desilusiones que emergen en los primeros años de ejercicio profesional. A partir del diálogo entre la experiencia formativa, la práctica educativa y los aportes teóricos, se

¹ Licenciada en Educación Especial. mariale.guerrero8@gmail.com

analiza cómo los docentes buscan sostener su vocación y resignificar sus saberes para transformarlos en acciones concretas, considerando los contextos específicos.

Contexto

La labor del educador especial, tanto en el sistema educativo público como en el privado, es poco reconocida y, en muchos casos, malinterpretada. En diversas ofertas laborales se evidencia un desconocimiento profundo sobre sus funciones, competencias y alcances. Esta falta de claridad genera interrogantes sobre la manera en que las instituciones perciben a estos profesionales y sobre cómo, a su vez, los educadores especiales se entienden dentro del mismo sistema. Como señala Skliar (2003), gran parte de estas tensiones surge de la forma en que socialmente se mira la discapacidad, desde lógicas que aún reproducen desigualdades y reducen a las personas a la noción de carencia, en lugar de reconocerlas como sujetos de derecho.

Esta visión limitada también se refleja en la forma en que se concibe a la población con discapacidad en fundaciones, secretarías de educación, colegios y otras instituciones que contratan educadores especiales. Aunque existen avances discursivos sobre inclusión y sobre la importancia del rol docente, persisten dinámicas institucionales que sitúan al educador especial en ambientes ambiguos o incluso hostiles, donde todavía no se comprende la magnitud de su aporte pedagógico, social y humano.

Según el informe *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018* (Radinger et al., 2018), el sistema educativo colombiano enfrenta desafíos significativos en la progresión salarial y en los marcos de empleo docente, ya que las reformas en la estructura salarial y los nuevos marcos laborales no han sido totalmente implementados ni aceptados por los docentes. Esto dificulta el avance en la carrera profesional y crea disparidades en la progresión salarial, especialmente entre distintos tipos de estatutos laborales.

En este contexto, muchos educadores especiales recién egresados llegan al sistema con un profundo deseo de transformar, crear nuevas estrategias y cuestionar las prácticas tradicionales que reproducen desigualdad. Este impulso innovador y profundamente ético forma parte esencial de su vocación. Sin embargo, cuando estas aspiraciones se encuentran con condiciones laborales precarias, dinámicas institucionales rígidas y un desconocimiento persistente del rol del educador especial, se produce un choque que afecta directamente su motivación y su proyecto social y pedagógico.

El reconocimiento discursivo y la incompreensión institucional

El rol del educador especial presenta variaciones significativas según los espacios y contextos en los que se desempeña. Su campo de acción no se limita únicamente al ámbito escolar, sino que también se extiende a fundaciones sociales, programas comunitarios y escenarios vinculados con la inclusión laboral. No obstante, en muchos de estos espacios persiste un desconocimiento sobre las competencias que caracterizan a este profesional, lo que genera ambigüedad en sus funciones.

Tal como plantea Skliar (2003), estas tensiones se encuentran profundamente vinculadas a la manera en que socialmente se ha construido la noción de discapacidad, aún atravesada por miradas asistencialistas y deficitarias. Cuando la discapacidad continúa siendo comprendida desde la carencia, el trabajo del educador especial se reduce a un rol de apoyo o compensación, lo que invisibiliza su aporte en la transformación de las prácticas pedagógicas, la construcción de entornos inclusivos y la garantía de derechos.

En consecuencia, la falta de comprensión institucional no solo afecta la organización del trabajo

docente, sino que también impacta directamente la identidad profesional del educador especial, quien debe negociar de manera constante su lugar dentro de contextos que no siempre reconocen su formación ni su aporte. Como señala Bolívar (2006), la identidad docente se construye en permanente tensión con las condiciones institucionales y el reconocimiento del rol profesional. Esta tensión se convierte en uno de los principales desafíos para los recién egresados, al enfrentarse a escenarios laborales donde el discurso sobre la inclusión no se traduce en prácticas coherentes ni en estructuras que permitan ejercer plenamente su labor pedagógica y social.

Precarización laboral, tensiones del ejercicio profesional y salud emocional

Las condiciones laborales en las que se insertan muchos educadores especiales evidencian un escenario de precarización que atraviesa de manera directa su ejercicio profesional y afecta de forma particular a quienes se encuentran en las etapas iniciales de su trayectoria. Jornadas extensas, salarios bajos, contratos inestables y una creciente sobrecarga administrativa configuran un contexto que no solo limita el desarrollo pedagógico, sino que también debilita las posibilidades de sostener prácticas inclusivas coherentes. Como advierte Echeita (2019), no es posible construir procesos de inclusión educativa en sistemas que precarizan a los profesionales responsables de llevarlos a cabo, ya que estas condiciones terminan reduciendo la inclusión a un discurso sin respaldo estructural ni institucional.

En el caso de los educadores especiales recién egresados, esta precarización se intensifica debido a la ambigüedad del rol asignado dentro de las

instituciones. Al ingresar a escenarios laborales donde no existe una definición clara de sus funciones, estos profesionales suelen asumir múltiples responsabilidades que exceden su formación pedagógica y su perfil profesional, tales como tareas administrativas, cuidados básicos asociados al ámbito de la salud —como el acompañamiento físico, el cambio de pañales o la movilización de estudiantes—, funciones de carácter emocional o psicológico y responsabilidades logísticas que no corresponden a lo estipulado en las convocatorias laborales iniciales. Como señala Bolívar (2006), la indefinición del rol docente y la acumulación de funciones impuestas institucionalmente generan tensiones que impactan tanto el ejercicio profesional como la construcción de la identidad docente. Esta mezcla constante de demandas, que muchas veces se da por supuesta sin procesos de formación ni acompañamiento adecuados, produce un desgaste físico y emocional significativo y lleva a que los recién egresados experimenten frustración, cuestionamientos sobre su vocación y un desdibujamiento progresivo del sentido pedagógico de su labor. En consecuencia, la falta de claridad institucional no solo afecta la calidad de la intervención educativa, sino que también compromete el bienestar emocional y el proyecto profesional de quienes inician su camino en la educación especial.

Motivación, creatividad y tensiones en la construcción del ejercicio profesional

Muchos educadores especiales recién egresados ingresan al sistema educativo impulsados por una fuerte motivación ética y un deseo genuino de transformar las prácticas educativas desde propuestas creativas e inclusivas. Esta disposición a innovar, crear estrategias y adaptar los procesos de enseñanza surge, en gran medida, de una comprensión de la discapacidad como una construcción social que exige repensar la escuela y sus lógicas tradicionales (Skliar, 2003). La creatividad pedagógica se convierte así en una herramienta

central para responder a la diversidad y promover la participación plena de los estudiantes.

No obstante, esta motivación inicial suele tensionarse cuando el ejercicio profesional se desarrolla en contextos institucionales que no reconocen plenamente el rol del educador especial ni ofrecen condiciones laborales adecuadas. Como señala Bolívar (2006), la identidad profesional docente se construye en permanente diálogo y conflicto con las exigencias y limitaciones del contexto laboral. En este sentido, la falta de apoyo institucional y la sobrecarga de funciones terminan debilitando las posibilidades de sostener prácticas innovadoras y reducen la inclusión a un discurso más que a una acción concreta (Echeita, 2019). Estas tensiones marcan de manera significativa la experiencia del educador especial recién egresado, quien debe encontrar estrategias para preservar su motivación y creatividad sin perder el sentido de su vocación transformadora.

Reflexión

La experiencia del educador especial, especialmente del recién egresado, implica reconocer la tensión constante entre el deseo de transformar la educación y las condiciones reales que impone el sistema educativo.

Si bien es cierto que el sistema no puede transformarse de manera inmediata, el compromiso del educador no se dirige únicamente al sistema, sino principalmente a la población con discapacidad y a otras poblaciones con las que se vincula. Transformar la experiencia educativa de un solo estudiante ya constituye un cambio significativo. En este sentido, la labor del educador especial implica adaptarse a las necesidades reales de los estudiantes, incluso en contextos adversos, y asumir la práctica pedagógica como un acto de resistencia cotidiana. Esta resistencia no se expresa desde la confrontación, sino desde la construcción de nuevos discursos, estrategias y formas de enseñar que abracen la diversidad y cuestionen las lógicas tradicionales.

La transformación, entonces, comienza desde lo cercano: el aula, los estudiantes, las familias y los equipos docentes, incluidos aquellos profesionales que no pertenecen directamente al campo de la educación especial. Acompañar desde nuevos discursos sobre la inclusión y compartir herramientas pedagógicas que visibilicen a la población con discapacidad permite generar cambios graduales, pero sostenidos, en los entornos educativos. Como advierte Echeita (2019), la inclusión solo es posible cuando se construye colectivamente y se apoya en condiciones institucionales que reconozcan y sostengan el trabajo docente.

En este escenario, sostener el sentido ético y transformador de la educación especial exige no solo compromiso profesional, sino también acompañamiento institucional, reconocimiento del rol y condiciones laborales dignas. Como plantea Freire (2004), la transformación del mundo solo es posible cuando la acción pedagógica se articula con la reflexión crítica y se entiende la educación como una praxis colectiva orientada al cambio. Una de las fortalezas de esta profesión radica en la diversidad de campos en los que es posible incidir, lo que invita a los educadores a encontrar espacios afines a sus intereses y a continuar transformando realidades desde pequeñas acciones que, para muchas personas, pueden significar un cambio profundo en sus vidas, más allá de los escenarios pedagógicos tradicionales. Reconocer estas tensiones no busca deslegitimar la práctica docente, sino abrir un espacio de reflexión crítica que permita repensar cómo se acoge y se cuida a quienes eligen educar desde la diferencia. La permanencia en la educación especial no puede depender únicamente de la vocación individual, sino de un sistema que también asuma la responsabilidad de sostenerla. La educación, finalmente, es un trabajo colectivo que se construye en red, desde la colaboración y

el apoyo mutuo: primero transforma lo cercano para, progresivamente, incidir en lo estructural.

Conclusión

El ejercicio profesional del educador especial se configura en medio de tensiones, desafíos y transformaciones constantes que exigen no solo conocimientos técnicos, sino también una profunda coherencia ética y compromiso humano. Frente a contextos laborales complejos, se vuelve imprescindible fortalecer redes de apoyo entre maestros, entendiendo la educación como una práctica colectiva que se sostiene en el diálogo, la colaboración y el reconocimiento mutuo. Aprender de otros, compartir experiencias y construir saber pedagógico en comunidad permite no solo resistir las dificultades del sistema, sino también resignificar la práctica docente desde la inclusión y el cuidado.

Asimismo, la educación especial invita a cada profesional a construir su propio camino dentro de los múltiples escenarios de intervención posibles, y a permanecer fiel a las motivaciones que dieron origen a su elección vocacional. En este proceso, resulta fundamental reconocer que el cansancio y la desmotivación son experiencias naturales del ejercicio profesional; asumirlas y abrazarlas no solo humaniza la práctica docente, sino que también fortalece una labor más consciente y empática, en tanto se trata de personas que enseñan a otras personas.

Adaptarse a nuevas realidades, explorar distintos campos de acción y transformar la práctica desde lo cotidiano se convierte en una oportunidad para incidir de manera significativa en la vida de las personas con discapacidad. En este sentido, la transformación no siempre se expresa en grandes cambios estructurales, sino en acciones comprometidas y coherentes que, desde lo cercano, posibilitan procesos más justos, humanos e inclusivos. Así, la educación especial se reafirma como un espacio de construcción permanente, donde la vocación se sostiene en red y la transformación emerge de la coherencia entre lo que se cree, se aprende y se practica.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. y Valenzuela, J. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*. OECD.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía de la diferencia*. Miño y Davila.