



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Nº 14 - Segundo semestre 2024 - ISSN: 2745-0716

Magazín

lee la lee



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

Rector

**Helberth Augusto Choachí González**

Vicerrector Académico

**Víctor Eligio Espinosa Galán**

Decana, Facultad de Educación

**Sonia Mireya Torres Rincón**

Directora de departamento de psicopedagogía

**Dora Manjarrés Carrizales**

Coordinadora Licenciatura en Educación Especial

**Carolina Hernández Valbuena**

Editoras\*

**Diana Margarita Abello Camacho**

**Carolina Soler Martín**

\* Docentes, investigadoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN

Comité editorial y científico\*

**Edna Patricia López Pérez**

**Gabriel Antonio Lara Guzmán**

\*Docente de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN

**Verónica Andrea Ochoa Murillo**

\*Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN



Todos los documentos publicados en el Magazín se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

#### **Magazín Lee la LEE**

Magazín de la Licenciatura en Educación Especial

Número 14, segundo semestre del 2024

ISSN: 2745-0716

El Magazín Lee la LEE es una publicación de la Licenciatura en Educación Especial cuyo objetivo es divulgar las producciones académicas en el campo de la Educación Especial.

Periodicidad: semestral

Formato: digital

Acceso en Open Journal System (OJS): <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/issue/archive>

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo del magazín se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Preparación editorial

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Coordinadora

**Lucía Bernal Cerquera**

Editoras de revistas

**Maríel Loaiza Villalba**

**Isabella Rendón Barros**

Corrección de estilo

**Laura Andrea Camacho**

Diseño y diagramación

**Ana Sofía Delgado**

Correspondencia

Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: [magazin\\_leelalee@pedagogica.edu.co](mailto:magazin_leelalee@pedagogica.edu.co)



# índice

- 7** Presentación de la obra
- 9** Editorial
- 12** Filosofando vamos. Una propuesta pedagógica para el fortalecimiento del autoconcepto en niños sordos, por medio de la filosofía para niños
- 17** La justicia social como herramienta de transformación en el campo de la Educación Especial
- 23** ¿Cuál es el rol del educador especial actualmente?
- 27** Relaciones entre la Educación Especial y los idearios pedagógicos latinoamericanos desde una mirada decolonial¿Y la educación para la vejez?

# índice

- 32** Mujer que educa desde la subjetividad popular
- 36** Educación para todos: el papel crucial del educador especial en la educación inclusiva
- 40** Una mirada en torno a la discapacidad que trasciende las pantallas y el tiempo
- 47** Tensiones a las que se enfrenta la familia cuando se choca con la salud mental o la discapacidad psicosocial
- 56** Reflexiones sobre la Educación Especial y nociones de campo. Diálogos entre docentes y educadores en formación
- 65** Libro Recomendado





# presentación de la obra

7

## Acercamiento

### Ciudad de las aguas: obra en proceso

**Oskar Larrañaga**

El arte es la herramienta a través de la cual se puede sensibilizar a quien observa la creación artística desde la mirada de co-creación u observación y que lleva, en la apuesta del maestro Oskar Larrañaga, a una reflexión ambiental que desde “La Ciudad de las Aguas: obra en proceso”, invita a generar compromisos con el ambiente, el entorno y la humanidad. Así, por medio de la creación y sensibilización se incluyen las diferentes miradas que invitan a la inclusión, el bien común y el respeto por la diferencia.

## Oskar Larrañaga

Colombiano, nace en la ciudad de Bogotá, se inicia como dibujante y fotógrafo durante sus estudios de Arquitectura, estudioso de las Bellas Artes y sus tendencias se convierte en un pintor de gran aceptación entre artistas, visionarios y coleccionistas de arte. Actualmente es presidente de la fundación Bogotá Arte Conexión- BAC, entidad sin ánimo de lucro y cuyo objetivo principal es el acercamiento del arte, los artistas y el público en general para democratizar los procesos culturales al interior de la sociedad.

Su obra de línea rápida, ágil y expresiva, ha sido expuesta dentro y fuera del país en varias ocasiones, algunos lugares a mencionar donde ha estado su obra son la Biblioteca Virgilio Barco, el Museo

de arte y cultura de Lescar en Francia, el Club el Nogal, el Jardín Botánico, la Escuela Superior de Bellas Artes en Cartagena, la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Gobernación de Cundinamarca, entre otros espacios culturales.

Su pasión por el arte lo obliga a alejarse de la producción artística, para trabajar de manera incesante en la puesta en escena de un proyecto que quiere dejar en claro la importancia del arte en la sociedad, por esto para este artista se convierte en credo la no exclusión en las dos direcciones —ni Artistas, ni Público— en los procesos culturales, la intención es la democratización del arte. (Artista OKL – Fundación Bogotá Arte Conexión (bac.org.co))

·ARQUITECTO·  
·PINTOR·  
·PROMOTOR  
CULTURAL·



## Escribir, una apuesta y un desafío

**Gabriel Antonio Lara Guzmán**

Docente de la Licenciatura en Educación Especial  
glara@pedagogica.edu.co

Escribir siempre ha sido una de las experiencias más determinantes en la vida de los seres humanos. La escritura cambió la historia de la humanidad; contribuyó de manera significativa a consolidar los procesos históricos y culturales. Muchos de los procesos culturales están ligados a la escritura, lo que no significa que los pueblos ágrafos no hayan construido importantes y determinantes procesos culturales; sin embargo, sí es claro que los procesos escriturales han determinado en gran medida el desarrollo de los pueblos y sus procesos culturales.

La escritura está en el conjunto de las cuatro habilidades comunicativas básicas al lado de la lectura, pero a diferencia del escuchar y hablar es algo que se enseña y se aprende a partir de múltiples estrategias; es en sí misma un proceso cognitivo ligado íntimamente a los desarrollos de pensamiento y que requiere de unas estrategias específicas que permitan ir poco a poco afianzando la capacidad escritural.

En ese sentido es muy importante que desde las instituciones educativas se apoye, se impulse, se potencialicen los procesos escriturales de los miembros de la comunidad académica.

La escritura tiene múltiples posibilidades, a la universidad como institución educativa le interesa particularmente la escritura académica, aquella que emerge de los procesos pedagógicos que se desarrollan al interior de la universidad y particularmente de la Licenciatura en Educación Especial. Como ya se ha venido develando, escribir académicamente es un acto intelectual, un ejercicio de pensamiento fundamental en el desarrollo de los procesos cognitivos de los individuos que se involucran en la construcción de los textos, pero también en aquellos que los leen y los resignifican. Es por eso que desde el *Magazín Lee la LEE* se tiene la apuesta por incentivar y apoyar los procesos escriturales de los miembros del programa a través de la publicación de textos que emergen de los procesos académicos que se desarrollan en el marco del programa.

## **¿Por qué se hace relevante publicar al interior del *Magazín Lee la LEE*?**

Por la importancia que tiene la escritura en la formación de comunidades académicas, la comunidad se construye en todas las formas académicas existentes y la escritura, al igual que la lectura, es una de ellas. Se escribe para dar a conocer a otros el resultado de los procesos académicos en los que estamos insertos y desde allí se van consolidando las comunidades académicas.

Por el lugar que deben tener los programas académicos mucho más allá del desarrollo de las apuestas curriculares; la academia no solo tiene que ver con lo que ocurre desde la base de los procesos curriculares, sino también con aquello que

emerge de lo que en los espacios de formación sucede. Lo académico no solo tiene que ver con lo que ocurre en las clases, sino también con lo que sale de ellas: las comprensiones, las resignificaciones de la información, las apuestas investigativas que van tomando forma a partir de lo tratado en clase. Lo académico tiene que ver con el acto de escribir como una manera de dar a conocer la forma en que se está apropiando el conocimiento.

Por la necesidad de dar a conocer lo que se está construyendo en términos de los saberes que circulan y de la relación de estos con los contextos en los que se inscriben; en ese sentido es fundamental escribir para suscitar la reflexión de quien escribe los textos, pero también de aquel que los lee; fundamental para compartir saberes, para mostrar enfoques, apuestas y perspectivas; fundamental para posicionar discusiones que nutran lo que se está planteando en las aulas y en los espacios de práctica, debates que ayuden a trazar caminos a encontrar respuestas a las múltiples encrucijadas que los contextos modernos plantean; pero también a generar nuevas apuestas que permitan ver la realidad desde otras perspectivas que muchas veces no se tienen en cuenta.

La invitación está abierta de forma permanente para que todos los miembros del programa se lancen a la experiencia de poner en palabras, a través de formas escriturales académicas, el resultado de sus aprendizajes, de sus reflexiones y de sus resignificaciones; estamos seguros de que este ejercicio permitirá avanzar en la consolidación no solo de la comunidad académica, sino que contribuirá significativamente en la construcción de una sociedad más reflexiva, más comprensiva, más inclusiva.

¡Bienvenidos y bienvenidas al Magazín Lee la LEE en su edición 14!

También, en el marco de la escritura como apuesta y desafío, convidamos a consultar la producción escritural de docentes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.



Licenciatura en educación especial

**Te invitamos a navegar por nuestra página de producción docente !!!!!**

Visítanos aquí



Encontrarás:

- ✓ Artículos
- ✓ Libros
- ✓ Revistas



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
*Educadora de Educadores*



Calle 72#11-86 edificio C segundo piso  
www.upn.edu.co

<https://educacion.UPN.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/produccion-docente/>

# Filosofando vamos. Una propuesta pedagógica para el fortalecimiento del autoconcepto en niños sordos, por medio de la filosofía para niños

Jessica María García-Cañón\*

---

## Cómo citar este artículo:

García-Cañón, J. M. (2024). Filosofando vamos. Una propuesta pedagógica para el fortalecimiento del autoconcepto en niños sordos, por medio de la filosofía para niños. *Magazín Lee la LEE*, (14), 12-16.

---

## Introducción

Este artículo presenta la propuesta de intervención pedagógica: *Filosofando Vamos*, que tiene como objetivo fortalecer el autoconcepto en niños sordos, por medio de la filosofía para niños (FPN) de Mathew Lipman, y la cual se presenta de forma extensiva en el trabajo de grado *Filosofando Vamos*, realizado por Laura Hernández, Jessica Montenegro, María Tovar, Mariana Viasus<sup>1</sup> y Jessica García. La propuesta que se presenta se implementó durante el lapso de 2019 a 2021 en la Institución Educativa Colegio Campestre ICAL con los estudiantes de

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. jemgarcia@UPN.edu.co

<sup>1</sup> Agradezco a mis compañeras por el trabajo realizado, por los aprendizajes y la construcción colectiva que nos permitió desarrollar esta propuesta.

un aula multigrado, conformada por los grados transición, primero y segundo de primaria. Se desarrolló en el marco del proyecto de grado para optar por el título de licenciada en educación con énfasis en educación especial con la asesoría de la docente Martha Stella Pabón.

*Filosofando vamos* tiene como base metodológica la FpN, un modelo cognitivo y constructivista que desarrolla habilidades de pensamiento crítico, a través del diálogo entre pares guiado por un adulto, donde la filosofía no se trabaja desde la disciplina escolar, sino como un estilo de vida, un aprendizaje a pensar, estableciendo una comunidad de indagación, entendida esta como un entorno de diálogo donde estudiantes y profesores indagan y reflexionan de manera conjunta, desarrollando procesos de pensamiento superior (Cardozo y Pinto, 2017), favoreciendo la dinámica del aula y los procesos de aprendizaje. El programa de FpN de Lipman está conformado por siete novelas y siete manuales del

profesor, cada uno de ellos relacionado con el paso a paso lúdico y dialógico de cada novela (Vázquez, 2018). Las novelas están organizadas por edades que abarcan a niños y jóvenes entre los 5 y 18 años.

*Filosofando Vamos* tomó como base la novela *Elfie*, pensada para niños entre los cinco y seis años que tienen como objetivo pensar sobre pensar, conocimiento de uno mismo y cuyo manual de profesor tiene como nombre *relacionando nuestros pensamientos*, acorde a la población y sus necesidades, debido a que presentaban entre pares y con los docentes comportamientos disruptivos, problemática por la cual se decide trabajar el autoconcepto, entendido desde lo que plantean González *et al.* (1997) y González y Tourón (1992): la organización de actitudes que tiene un sujeto hacia sí mismo, compuesta por autoimagen, cómo la persona se percibe y autoestima y valoración que tiene de sí mismo y de cómo cree que lo perciben los demás.

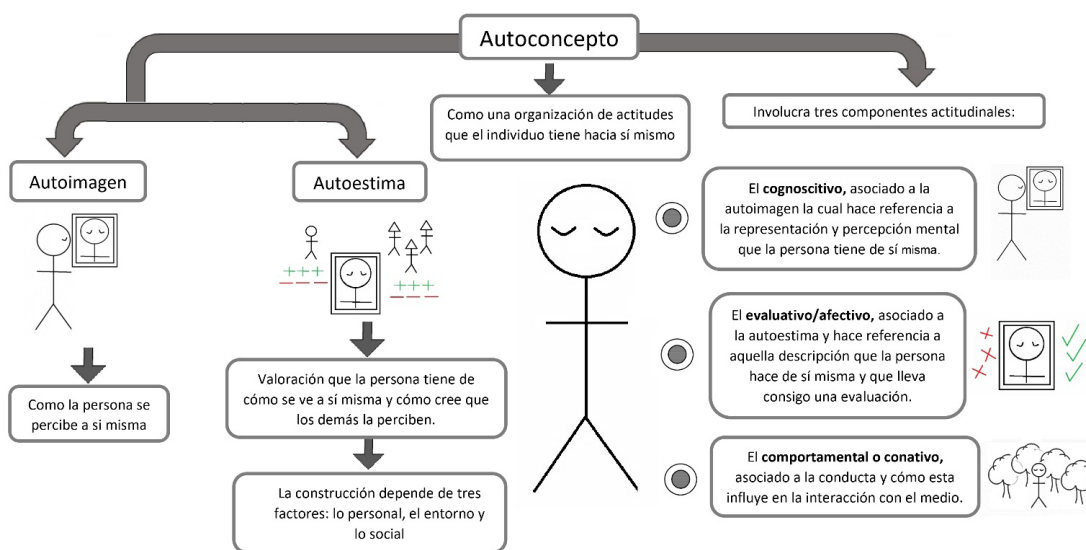


Figura 1. Concepción de autoconcepto

Fuente: García et al. (2021). *Filosofando Vamos*, p. 76.

La elección de la novela fue fundamental, ya que esta prioriza la autorreflexión, el análisis situacional, el conocimiento de sí mismo y el reconocimiento de la existencia del otro (García, Hernández, Montenegro, Tovar y Viasus, 2021), favoreciendo el desarrollo del autoconcepto en los niños sordos. De *Elfie* se adaptó el primer capítulo, compuesto por cinco episodios, en donde para cada uno de ellos se crearon textos visuales para su lectura, entendiéndolos como un ajuste razonable que tiene en cuenta las características de la comu-

nidad sorda, en donde la información se interpreta de manera meticulosa, transformando el texto de código escrito a un texto estructurado en Lengua de señas (LS) (García *et al.*, 2021); textos que contaron con apoyo visual, como lo fue la personificación de los personajes dibujados por una de las docentes y la ambientación espacial que sumergía al lector en la historia. Los textos se encuentran disponibles en el canal de YouTube: *Filosofando vamos*.



Figura 2. Texto visual de *Elfie*

Fuente: Filosofando Vamos. <https://www.youtube.com/@filosofandovamos7027>.

## Propuesta

*Filosofando Vamos* consta de tres etapas: 1) Conociéndonos y reconociéndonos, 2) Filosofando vamos y, 3) Hablemos de lo aprendido. El desarrollo del programa se llevó a cabo durante 12 y 15 semanas, 4 o 5 semanas por etapa, respectivamente. A continuación, se presentará de forma detallada cada una de las etapas.

### Conociéndonos y Reconociéndonos

Esta primera etapa se centra en conocer al otro y reconocerse a sí mismo, identificando las características, habilidades y capacidades propias de los estudiantes y las de sus compañeros, teniendo en cuenta gustos, pasatiempos y demás actividades

de interés. Por lo anterior se implementó la herramienta pedagógica valorativa para analizar el autoconcepto de los niños con el fin de adaptar las actividades de la propuesta teniendo en cuenta las necesidades del grupo. La herramienta se construyó con la recopilación de los elementos y aspectos más significativos de cuatro instrumentos de carácter psicométrico para medir el autoconcepto (García *et al.*, 2021), pero estos últimos se adaptaron desde una perspectiva pedagógica al contexto.

De los cuatro instrumentos seleccionados se extrajeron los ítems más relevantes y se organizaron en tres categorías: 1) ¿Cómo me veo?, donde se valora el autoconcepto físico y el reconocimiento de sí mismo; 2) ¿Cómo soy?, donde se valora el autoconcepto general, la autopercepción de relaciones sociales y el comportamiento individual. Finalmente, la 3) ¿Qué opino de mí?, donde se valora el autoconcepto emocional, lo afectivo-emocional (García *et al.*, 2021). Esta herramienta se utilizó con los estudiantes por medio de actividades lúdicas y pedagógicas a lo largo de cuatro sesiones.

En esta etapa de la novela únicamente se trabajó el episodio uno, llamado *soy Elfie, y solo hay una cosa que yo sé*, donde se realiza una autorreflexión de quién soy yo, cuáles son las cosas que yo sé, el miedo a preguntar y a que el otro vea que no sé algo. También se introdujo a los niños a qué es una comunidad de indagación, sus reglas y el protocolo de participación.

### Filosofando vamos

En esta segunda etapa se busca intensificar el diálogo, la reflexión y el análisis, consolidando una comunidad de indagación con el trabajo en grupo y el descubrimiento mutuo, enfatizando en valorar y potenciar las cualidades propias y las de sus compañeros.

Se implementaron dos episodios en esta etapa: *la prueba de que soy real*, episodio dos, en el que se cuestiona la realidad y cómo el pensar demuestra la existencia de alguien. El episodio tres, *pensar sobre mi vida*, que cuestiona las aspiraciones a futuro y cómo funciona el cuerpo y la mente. Cada episodio se llevó a cabo en dos sesiones por episodio debido a que se buscaba que los niños no solo comprendieran las temáticas trabajadas, sino que llevaran esos cuestionamientos propios y las situaciones de la vida cotidiana. A lo largo de las sesiones se presentaron algunos comportamientos disruptivos, lo

cual permitía que se analizaran esas situaciones en relación con el texto visual y los cuestionamientos trabajados, reflexionando sobre el lugar del otro, sus sentimientos y los propios.

### Hablemos de lo prendido

En esta última etapa, al igual que en las anteriores, se continuó trabajando sobre la reflexión y el análisis, pero también se buscó retroalimentar todo el proceso vivido a través de diversas actividades realizadas, fortaleciendo el pensamiento filosófico desde la perspectiva individual, pero también colectiva desde una comunidad de indagación ya establecida. Esta etapa tuvo como objetivo incentivar la autorreflexión de las acciones de los niños en el contexto educativo y en su vida cotidiana.

Para esta etapa se implementaron dos episodios: *soñar y flotar* y *¿pensamientos claros o pensamientos claramente conectados?*, los cuales se desarrollaron en dos sesiones cada uno y tuvieron como eje de trabajo las expresiones artísticas como dibujo, moldeado en plastilina, collage, entre otras. Los protagonistas de las sesiones eran los niños, por lo que hubo mínima mediación de las docentes y se construyó de manera colectiva. Para el cierre de la propuesta se realizó una exposición artística donde los estudiantes hablaron de sus aprendizajes y de cómo fue el proceso.



Figura 3. Exposición de expresiones artísticas realizadas por los niños

Fuente: García et al. (2021) *Filosofando Vamos*, p. 118.

## Ruta diaria

Para los encuentros desarrollados en las tres etapas se planteó una ruta diaria que organizaba el día y permitía tener una estructura clara en cada clase. La ruta constó de cinco momentos: 1) Bienvenida, saludo entre estudiantes y docentes; 2) Exploremos juntos, introducción al tema del día; 3) Leyendo y jugando, lectura de la novela con actividades de apoyo; 4) Compartiendo ideas, círculo de socialización, preguntas orientadoras sobre la lectura; y, 5) ¿Qué aprendí hoy?, reflexión en torno al tema de la lectura y breve introducción del próximo tema.

## Recomendaciones para la implementación

Para la implementación se debe tener en cuenta que todas las estrategias trabajadas tengan como base la motivación, debido a que esta favorece la participación y la construcción de la comunidad de indagación. Las estrategias también deben ser establecidas de acuerdo con parámetros institucionales como tiempo y espacio, dinamizando la organización de las actividades en cada sesión.

La participación de los padres y cuidadores es valiosa en los espacios, pero es fundamental delimitar el acompañamiento para que los estudiantes se desenvuelvan libremente y logren expresar sus propias ideas. Finalmente, la producción de un texto visual requiere no solo una traducción meticulosa de español a LS, si no la adaptación a la cultura sorda para que dé cuenta del contexto y de la realidad de los niños. Adicionalmente, el acompañamiento de apoyos visuales que favorece la construcción mental de la narración.

## Referencias

- Cardozo, J. y Pinto, M. (2017). Capítulo tres: *Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo. Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje* (pp. 28-39). Sello Editorial UNAD. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2462>
- García, J., Hernández, L., Montenegro, J., Tovar, M. y Viasus, M. (2021). *Filosofando Vamos*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13579>
- González, J., Núñez, C., Glez, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar, *Psicothema*, 9 (2), 271-289. <http://psicothema.com/pdf/97.pdf>
- González-Torres, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA). <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/autoconcepto%20Y%20rendimiento%20escolar.pdf>

# La justicia social como herramienta de transformación en el campo de la Educación Especial

**Jennifer Tatiana López-Galán\***

---

## Cómo citar el artículo:

López-Galán, J. T. (2024). La justicia social como herramienta de transformación en el campo de la Educación Especial. *Magazín Lee la LEE*, (14), 17-22.

---

## Justificación

Desde mi formación como educadora especial me han asaltado diferentes interrogantes frente este rol, tales como: ¿En qué escenarios y contextos puedo incidir?, ¿mis acciones solo pueden estar dirigidas al trabajo con personas con discapacidad?, ¿cómo puedo transformar mis contextos más próximos? Estos interrogantes se han modificado y complejizado conforme con las experiencias formativas y prácticas, que han abierto perspectivas sobre la misión y el quehacer docente. Parte de lo presentado en este artículo surge en la búsqueda de respuestas a los previos cuestionamientos.

Durante los caminos que he transitado en la formación tuve una aproximación a la noción de justicia social que, junto a la de educación, amplían el campo de reflexión del educador especial; desde Soler, Martínez

.....  
\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, UPN. [jtlopezg@upn.edu.co](mailto:jtlopezg@upn.edu.co)

y Peña (2018), la justicia social es una noción que se expresa como un valor o virtud ética, política y social, orientada a gestionar y eliminar las injusticias producidas por brechas socioeconómicas, políticas y culturales. Con fines pedagógicos, se reconoce la justicia social como “una herramienta de acción que provoca y promueve acercamientos a las situaciones de exclusión social; de una parte, para identificar y reconocer injusticias, y de otra, para promover acciones que contribuyan a su eliminación” (Soler *et al.*, 2018, p. 49).

Con lo anterior, y con la intención de romper con la mirada instituida que se tiene frente al rol de los Educadores Especiales, en tanto encasillados en una perspectiva asistencialista, que su a vez reafirma las concepciones capacitistas y excluyentes en relación con las personas con discapacidad, sistematizo a continuación un trabajo teórico-práctico desarrollado en una asignatura, el cual propone algunas estrategias pensadas desde el sur para reconocer y transformar las formas visibles e invisibles de exclusión, generadas y legitimadas desde prácticas cotidianas hacia dos grupos históricamente vulnerados: la población migrante y la población con discapacidad; reconozco así la intersección entre estas poblaciones, que se refleja en formas de exclusión y discriminación desde la deshumanización y la negación del otro, del otro considerado “diferente”.

De ahí que, bajo la lectura de injusticias instaladas en contextos próximos al educador especial, desarrollo una propuesta pedagógica con una familia. La familia, como institución que produce y reproduce por generaciones costumbres y tradiciones, muchas veces injustas, requiere vivir oportunidades para replantear y cuestionar constantemente sus prácticas, principalmente aquellas instituidas e injustas hacia algunas personas.

Además de lo anterior, desde una mirada social es importante reconocer que la educación y sociedad inclusivas no se logran si solo se busca etiquetar y encasillar a las personas, desconociendo que el contexto y la sociedad, y las familias como parte de estos, inciden en la construcción de subjetividades y en las relaciones entre unos con otros.

## Presentación de la propuesta

La propuesta pedagógica “la familia como micro contextos de transformación”, desarrollada desde la asignatura titulada “justicia educativa y social”, propuso ampliar la mirada de los participantes frente a injusticias sociales de reconocimiento, las cuales se comprenden desde Soler *et al.* (2018) como la ausencia de este o bien un reconocimiento erróneo frente a algunas personas o grupos, produciendo o promoviendo limitaciones, así como deterioro de las relaciones de paridad en la sociedad.

La familia como punto de partida se contempla como el inicio de una transformación desde aquellos sujetos y entornos cercanos; si bien es difícil cambiar estructuras hegemónicas, desde cortos espacios de formación y reflexión, las interacciones con la familia en la cotidianidad abren las puertas para lograr algunos cambios. Con lo anterior se amplió la mirada a la identificación de injusticias desde los micro contextos, motivando transformaciones desde lo propio y cercano y acercándose a la idea de Eduardo Galeano de que “muchacha pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”.

El diseño de esta propuesta se planteó desde la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957), quien considera que los seres humanos tratamos de establecer armonía interna, consistencia o congruencia entre lo que pensamos y con lo que hacemos. Cuando hay incongruencia e incomodidad entre creencias o actitudes y las acciones, o cuando hay incertidumbre, experimentamos en mayor o menor medida disonancia cognoscitiva.

Teniendo en cuenta esto, la propuesta pedagógica la desarrollé con mi familia (papá, mamá, hermana, cuñado y pareja), en un intento por cambiar

las concepciones que se tienen frente a las personas con discapacidad y los migrantes (venezolanos). Se toman estos dos grupos, primordialmente por la intersección entre la comprensión de discapacidad y migración, desde prácticas excluyentes e imaginarios instituidos culturalmente.

Además, por mi formación como educadora especial, me es importante sensibilizar y aproximar a mis cercanos a nociones de justicia hacia las personas con discapacidad; y también estas nociones son útiles para las realidades de los migrantes. Es claro que actualmente se han visto en medio de injusticias de reconocimiento al ser marginados, deshumanizados y con quienes se han generalizado las violencias; por lo cual, si se habla del educador especial como un sujeto que incide y vela por el reconocimiento a la diversidad, este tema no es ajeno al rol.

La pertinencia y posibilidad para llevar a cabo esta propuesta es impulsada por la transformación de acciones en micro contextos. Reconociendo que la familia es el contexto que influye y enmarca esas creencias culturales por generaciones.

## Desarrollo de la propuesta

Esta inicia desde la identificación de puntos de disonancia entre las creencias y principios que cada uno tiene, con acciones directas e indirectas que se realizan y desde las cuales se perpetúan imaginarios y prácticas de discriminación. En este marco se plantean dos momentos para la propuesta: el primero buscó la visibilización y comprensión de las injusticias sociales de reconocimiento frente a los dos grupos poblacionales (personas con discapacidad y migrantes) desde contextos y prácticas cotidianas. El segundo momento pretendió que los participantes, después de reconocer esas disonancias, propusieran desde su quehacer cotidiano acciones para transformación y eliminación de estas injusticias desde acciones reales en sus entornos próximos.

### Primer momento

Para ampliar la mirada frente al reconocimiento de injusticias sociales, se orientó a los participantes a seguir la siguiente ruta.

Primero, se abordó el tema de justicia desde el siguiente video “Educación del carácter: justicia” (Universidad de Navarra, 2017), con la instrucción de contar cuántas de las características que se definen en el video como justas, normalmente realizan en su cotidianidad. Con base en estas características ¿Cuántos de los participantes serían injustos? Se abre el espacio a la reflexión desde esta premisa. Seguido a esto, y al considerar las características de justicia presentadas en el video como ítems para medirla, se reflexionó sobre cuáles de estas no son pertinentes desde su postura personal.

Luego de lo anterior, se trabajó en la identificación de aquellas situaciones, acciones y conductas en las cuales se han visto vulnerados por alguna injusticia. En este espacio, los participantes realizaron un listado de aquellos aspectos que reconocen a partir del diálogo.

Posteriormente, en un tablero grande se construyó un cuadro comparativo con la estructura de principios, imaginarios y acciones.

En este cuadro los participantes escribieron cuales son los principios que no son negociables desde su crianza, creencia y experiencias. Seguido a esto se plasmaron los imaginarios o concepciones que tienen frente a las personas con discapacidad y/o migrantes. Para finalizar, se escribieron las acciones que realizan en su cotidianidad y están permeadas por estos imaginarios.

Ya con esta tabla finalizada, los participantes, por medio de líneas, unieron sus principios con los imaginarios y acciones que se contraponen a estos. En este espacio se buscó generar una disonancia en los participantes, para que reflexionen y cuestionen si sus acciones responden a sus creencias, para ello se abrió un círculo de diálogo que posibilite estas comprensiones.

## Segundo momento

Para este segundo momento los participantes propusieron acciones que desde sus contextos cercanos (laboral, social y educativo) transformen las creencias y acciones injustas que realizan a las personas con discapacidad y/o migrantes, y que a su vez transforma la mirada que tienen sus pares y los más pequeños de la casa hacia estas comunidades.

Para este momento se propuso consolidar un plan de acción titulado “yo soy una semilla que transforma” el cual consistió en un esquema de tareas pendientes que cada participante tuvo que crear a partir de las disonancias analizadas anteriormente. Para ello, escribieron en la parte superior las acciones o creencias que buscan transformar. Seguido a esto propone acciones que posibilitaron ese cambio y a lo largo de la semana marcarán aquellas que ya cumplieron o están en proceso. Ejemplo obtenido del ejercicio:

**Tabla 1.** Estrategia “Yo soy una semilla que transforma”

Yo soy una semilla que transforma
¿Qué quiero cambiar? La mirada negativa que tengo frente a las personas venezolanas, desde las palabras que uso y cómo las percibo.
¿Cómo lo voy a hacer? <ul style="list-style-type: none"><li>● Dejando de referirme a ellos como “venecos”.</li><li>● No generalizando</li><li>● Dejando a un lado las frases como: “tenía que ser venezolano” o “los venezolanos son así”</li><li>● Sugiriendo otras comprensiones y términos cuando se esté refiriendo de manera negativa hacia este grupo.</li></ul>

**Fuente:** elaboración propia.

**Nota:** esta tabla muestra el resultado de la actividad número dos de la propuesta “la familia como microcontexto de transformación”.

Para finalizar, se considera necesario a futuro complementar la propuesta con la creación de una estrategia para abordar con los más pequeños de la familia, desde el impacto que tiene el cómo nos referimos a los demás, aprovechando los espacios donde se reúne toda la familia y, ¿por qué no?, transformar la cultura.

En el desarrollo de todo lo anterior, mi rol como educadora especial se vio reflejado en la orientación de las actividades, sin embargo, la construcción y participación también se vio permeada desde mi rol como parte de la familia, si bien tenía una finalidad formativa, el espacio propició el acercamiento y diálogo entre todos, como iguales.

## Resultados

Los resultados de la propuesta pedagógica se dieron de manera procesual, conforme se avanzaba en las actividades y se ampliaba la mirada desde la autorreflexión y diálogo. Por ello, de manera general y en primera persona traigo algunas de las apreciaciones dadas en estos espacios. Como se mencionó con anterioridad, los participantes fueron mi mamá, papá, hermana, cuñado y pareja, todos con contextos y realidades muy variadas que considero necesarias mencionar.

Mi mamá es una mujer de 45 años quien tiene un negocio de venta de empanadas y mi papá es un hombre de 45 años que toda su vida ha trabajado en seguridad y en este momento ejerce como escolta; ambos son de veredas cercanas al pueblo de Cómbita, Boyacá, se criaron con aproximadamente siete hermanos y su infancia estuvo permeada por todas las labores del campo y la religión católica. Mi hermana tiene 22 años, estudia psicología, es de Bogotá y ha vivido aquí toda su vida. Mi cuñado tiene 23 años, estudia Ingeniería Industrial y es de Cota, un municipio cercano a Bogotá. Mi pareja tiene 22 años, estudia Ingeniería Agrícola y pertenece al resguardo indígena del municipio de Cota.

El reconocer estos diferentes contextos de los participantes es importante, ya que, desde mi formación, la observación es una herramienta indispensable para establecer relaciones y diferencias, pero sobre todo para lograr una mejor comprensión de las situaciones y poder responder a ellas de manera asertiva. Las respuestas están permeadas por cada uno de los contextos cercanos de los participantes, lo que conllevó a múltiples discusiones de las posturas de cada uno.

Durante la primera actividad la disonancia cognitiva se representaba en cada momento; se generaron diferentes comprensiones e interrogantes de la justicia desde el video observado, por ejemplo: ¿Cómo saber que se está dando lo justo a alguien?, ¿quién tiene la potestad de decidir qué merece el otro?, la justicia no es algo medible y cuantificable, lo justo es algo que puede variar según la situación, la justicia puede ser subjetiva, etc; permitiendo evidenciar los puntos en común y las posturas individuales.

Sin embargo, cuando ya la justicia se ponía desde la autoobservación, donde cada uno mencionaba según las características cuán justo era, afloraron sentires como: “yo no soy injusto, pero si no recibo lo mismo de parte de otros para que soy justo”, “muchas veces han sido injustos conmigo, pero aquí me doy cuenta que también lo he sido”, “no sabía cómo te podía hacer sentir eso con mis acciones”. Lo anterior deja ver que se genera una disonancia entre la autopercepción de los participantes y los datos que arrojaba la actividad.

En un segundo momento, donde se abordan las situaciones en las que han sido blancos de injusticia, se dio un momento familiar donde algunos habíamos sido responsables o desde esas inacciones legitimamos las injusticias, por ejemplo, se identificaron las siguientes: “Yo escucho cómo tratan a algunas personas venezolanas, aunque no esté de acuerdo, prefiero quedarme callada”, “si no es conmigo, no es mi problema”, “suelo hacer chistes de las personas con discapacidad y migrantes, pero no con la intención de ofender, es solo un chiste”, “me parece injusto que aunque todos trabajemos,

yo soy la única que hace aseo”, “soy injusto cuando generalizo a todas las personas, por las acciones de unos” y “yo me refería feo hacia las PCD hasta que tú nos enseñaste que no es correcto”. Esto sirvió para el diálogo y el reconocimiento de los sentires de cada uno, pero sobre todo de cómo en escenarios tan cercanos como la casa, se vuelven espacios que perpetúan acciones instituidas e injustas.

Cuando se abre el espacio a la observación de injusticias que realizamos con las personas con discapacidad o migrantes, ya las posturas se tornaban un poco radicales. Mi papá no cedía a la idea de no generalizar a toda una población por los actos de unos pocos, perpetúa tratos, palabras y expresiones que transgreden a una población completa. Para este diálogo, también se plantean situaciones hipotéticas (ejemplo: su hija menor estudia en una universidad pública, de la cual tienen múltiples imaginarios, que generalizan a todos los estudiantes y conlleva a diferentes agresiones hacia ella) en donde se cuestiona su postura y acciones frente a esta situación, lo que conllevó a que ampliaran su mirada y no se encerraran en posturas radicales.

Otro aspecto relevante fue cómo con mi hermana coincidimos en algunos puntos, como la importancia de las palabras que usamos para referirnos a otros, el reconocimiento por el otro, el diálogo y la autoreflexión, teniendo en cuenta la formación que cada una ha tenido desde sus disciplinas, que se enfocan más hacia lo social, en contraposición a las posturas de mi pareja y cuñado, que están permeadas por sus formaciones desde las ciencias exactas.

De las respuestas que se obtuvieron de las injusticias relacionadas a las personas con discapacidad y migrantes, se puede reconocer que la mayor cantidad de estas se presentan contra los migrantes, ya que es una población con la que constantemente se encuentran en contextos laborales, educativos

y sociales. Al contrario de las personas con discapacidad, que indiscutiblemente son relegadas al olvido, desde comprensiones como “no conozco a ninguna, no sé qué necesitan” o desde una mirada de lástima que promueve escenarios como el telelón, que era un punto de referencia para ellos de lo que una persona con discapacidad es y cuáles son sus necesidades.

Ya para finalizar, estos espacios permitieron que todos ampliemos la mirada a injusticias que se han naturalizado de generación en generación y la importancia de las acciones, comentarios y expresiones que realizamos, lo que puede perpetuar o transformar las realidades de estas dos comunidades. Además, nos llevó a pensar en esas disonancias encontradas y en la manera de cambiarlas, partiendo de una reflexión constante de las acciones.

## Reflexiones finales

El desarrollo de esta propuesta y la asignatura de justicia educativa y social fueron muy enriquecedores para mi formación como educadora y como persona, pues me permitieron cuestionar y reflexionar sobre esas acciones que normalmente he legitimado y perpetuado desde el desconocimiento, y un poco desde el egocentrismo que llega a caracterizar a educadores especiales en tanto todo lo sabemos, que somos los más inclusivos y “justos” por pensarnos en una población altamente vulnerable. Esta mirada, aunque llega a ser controversial en el diálogo con otros profesionales, compañeros y pares, es algo muy naturalizado en la formación.

Además, el compartir este espacio con mi familia me permitió evidenciar el impacto que puede

tener en sus comprensiones mi formación como educadora especial. Si bien estas actividades no se desarrollaron con exactitud desde lo teórico, la formación desde allí me permitió tener las bases y herramientas para compartir y abordar la justicia desde otros escenarios.

También, pude comprender que mi formación como docente me ha abierto muchos campos de acción que no solo se limitan a la modalidad formal de las instituciones educativas. El docente tiene la posibilidad de impactar en cualquier aspecto, por la mirada y las comprensiones que tiene, no desde una soberbia superioridad, sino de una constante reflexión y análisis de los contextos y subjetividades.

Me gustaría finalizar con una reflexión que la docente Alexandra Arias nos dijo en una entrevista realizada bajo el marco del trabajo de grado. El educador especial tiene como misión incomodar, romper con los paradigmas establecidos desde la formación, llevar a las personas a la constante reflexión, no atribuirse todo el trabajo, sino guiar los procesos y compartir su conocimiento para que la educación inclusiva sea una realidad.

## Referencias

- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social: rutas y herramientas pedagógicas* (pp. 41-68). Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Magisterio.
- Universidad de Navarra. (2017, septiembre 01). *Educación del carácter: justicia*. [video de YouTube]. <https://youtu.be/rloyuuqx0iq>

# ¿Cuál es el rol del educador especial actualmente?

**Valentina Rivera-Acosta\***

---

## Cómo citar este artículo:

Rivera-Acosta, V. (2024). ¿Cuál es el rol del educador especial actualmente?. *Magazín Lee la LEE*, (14), 23-26.

---

Este escrito es realizado en el marco de la asignatura “Seminario Integrador El Maestro en Contexto VI”. A través de este, quiero transmitir construcciones acerca del sentido de ser maestro y de ser educadora especial a lo largo de mi proceso formativo durante seis semestres y una vez he reflexionado sobre mis sentires, aprendizajes y evolución durante este tiempo vivido en diferentes escenarios educativos. Cada experiencia me ha permitido descubrirme y construirme de diferentes maneras en relación con las situaciones educativas presentadas y en relación con mi accionar como educadora especial en formación. Mediante este escrito también espero permitirme reconocer y analizar mi proceso formativo desde una mirada crítica y reflexiva, y poder dar respuesta a cuál es rol del educador especial (EE) actualmente dentro de los procesos educativos.

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [lvriveraa@UPN.edu.co](mailto:lvriveraa@UPN.edu.co)

Inicialmente, los primeros acercamientos como educadores especiales en formación son dirigidos a aquellos conceptos primordiales que se deben tener en cuenta desde el primer instante en el que se emprende el camino de la formación docente, específicamente en la educación especial hay acercamientos a conceptos como discapacidad, diversidad, inclusión, contexto, sujeto, subjetividad, así como a otros que nos permitieron adentrarnos en el contexto de la educación especial y reconocer cuál era el lugar de cada uno de estos dentro de los escenarios educativos de los que hemos sido parte; a partir de lo anterior iniciamos una exploración dentro de nuestra formación adquiriendo diversos saberes en relación con la teoría y la práctica donde nos permitimos aprender a partir de las experiencias, reconociendo la importancia de estas dentro de la carrera aportando a la construcción de nuestro rol.

Como educadores en formación, hemos podido incorporar en nuestro proceso de aprendizaje aquellas experiencias que hemos vivenciado y que nos han permitido replantearnos nuestro rol, ya que a partir del ejercicio docente, el cual consiste en la construcción de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, se va dando respuesta a la pregunta que evoca este escrito ¿cuál es el rol del educador especial actualmente en los procesos educativos?

En nuestro proceso formativo, ubicarnos en diversos contextos también nos ha ayudado a reconocernos como maestros desde diferentes perspectivas, ya que la labor docente, y sobre todo la de un EE, se sitúa en diversos campos donde debemos reconocer aquellos contextos que nos enriquecen y que nos permiten desempeñar nuestro trabajo desde un sentido de reconocimiento, crecimiento y transformación. Además, es importante el reconocimiento del otro como parte fundamental del proceso, de ese otro como un ser diverso que

merece ser reconocido y validado como parte de una sociedad, y creo que esa es una de las tareas fundamentales de un EE en la actualidad y es poder construir ese proceso para el reconocimiento de los otros desde su subjetividad y desde la diversidad de lo humano, a partir de lo educativo. Como lo menciona Skliar (2002):

Toda vez que quise hablar en torno de la expresión “atención a la diversidad” o, directamente de “diversidad”, una cierta patología de nombre desconocido me obligaba con frecuencia a desviar mi mirada hacia otras cosas, a pronunciar otras voces, a balbucear otros sonidos; así, en la misma medida que el término “diversidad” se iba volviendo cada vez más inaudible y superfluo, aparecían ante mí casi siempre de un modo inestable otras voces: “diferencias”, “identidades”, “mismidad”. (p. 19)

De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer a los otros no desde su diferencia, pero si desde su identidad y su subjetividad, para así poder centrar nuestra mirada en ese otro que merece ser visibilizado, el EE debe propiciar espacios de reflexión dentro del aula para el reconocimiento del otro desde un principio de alteridad que permitan la convivencia de todas las realidades diversas que confluyen dentro del aula. En el transcurso del proceso formativo he podido reconocerme y construirme como un sujeto parte de un proceso de transformación social a partir del ser educadora especial en formación, construyendo diferentes estrategias para poder generar un cambio en diversos ámbitos de la educación, enfatizando en la educación especial, y procurando ser partícipe del desarrollo de los procesos educativos adecuados de los estudiantes dentro del aula y en los diversos espacios donde pueda encontrarme y desempeñar mi rol como educadora especial, permitiéndoles manifestar sus necesidades de aprendizaje desde sus sentires y sus particularidades como sujetos teniendo en cuenta el contexto.

Además de ello, como educadora en formación me siento con la responsabilidad y necesidad de buscar estrategias pedagógicas para poder

visibilizar a aquellos quienes históricamente han sido invisibilizados en la educación como lo son las personas con discapacidad (PCD) y poder crear soluciones para aquellas situaciones educativas excluyentes que en ocasiones no tienen la suficiente relevancia para otros como si la tiene para quien es EE, como lo es el acceso a la educación para todos y todas reconociendo y respetando la diversidad en todas sus formas, o fomentar la inclusión educativa en las instituciones educativas del país, permitiendo así tener una mayor diversidad en la educación donde se permita reconocer a las diversas poblaciones que se pueden encontrar en los contextos educativos y darles un espacio propicio para su desarrollo y aprendizaje.

Por otro lado, es necesario que como educadores especiales pensemos en construir diversas herramientas de aprendizaje y transformación de acuerdo con las condiciones del contexto en el que nos encontremos como maestros y también de acuerdo con la población con la que nos encontremos trabajando, ya que la educación especial nos permite hacer uso de diversas estrategias dependiendo de la población con la que trabajemos y sus características, del mismo modo, como educadores especiales debemos desarrollar las estrategias de aprendizaje más adecuadas según las necesidades de aprendizaje de cada sujeto en relación también con su contexto.

Los aprendizajes adquiridos en la licenciatura durante seis semestres han sido enriquecedores y nos han llevado a cuestionarnos sobre nuestro papel como educadores especiales, ya que la educación especial en algunas ocasiones es vista como un reto a raíz de lo mencionado anteriormente porque el accionar del educador depende de la situación de cada persona y de adaptarnos al método más adecuado para su aprendizaje y que responda a sus necesidades, a sus particularidades y a su contexto, sin embargo, la educación especial se ha concebido como una lucha continua para las barreras que la sociedad ha impuesto tanto para las PCD como para el objetivo que busca cumplir, el cual es minimizar las barreras en los procesos de aprendizaje.

A pesar de los cuestionamientos e imaginarios que rondan en torno a la educación especial como que las personas con discapacidad no pueden o no deberían ser incluidas dentro de las aulas regulares, es entonces a partir de las prácticas del EE que se busca poder transformar aquellos estigmas que se tienen sobre ellas y su educación, ya que su principal objetivo es responder de manera pertinente a las necesidades de aprendizaje partiendo de sus capacidades; estas se pueden identificar por medio de la exploración dentro del entorno educativo, como lo aplica Montessori en su método de enseñanza, resaltando la exploración del niño por sí solo en el entorno, para así descubrirse y poder aprender a través de la exploración de su contexto, y en el aula de aprendizaje a través de las relaciones con el juego y los conocimientos, utilizando los sonidos, objetos, colores y además relacionándose con los otros, así mismo reconociendo cuáles son sus habilidades para el desarrollo adecuado del aprendizaje y como se puede construir el conocimiento de acuerdo a la exploración que realiza el niño. Así mismo y al entorno en el que se encuentra y esto puede ser aplicado en todos los niveles educativos.

Además de esto, como educadores especiales actualmente queremos que las PCD sean parte de todos los ámbitos de la sociedad con la misma relevancia que cualquier otra persona. Aunque inicialmente muchas personas iniciamos la carrera con un amplio propósito de apoyar los procesos educativos de las personas con discapacidad, este se transforma en un propósito de inclusión y de transformación a través de la educación especial y sobre todo a partir de la capacidad de nosotros, como educadores transformadores y constructores de nuevas realidades educativas.

Como expone Palacios (2008) en *El modelo social de la discapacidad*: “el modelo social aboga por una educación inclusiva, que desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad—, sosteniendo que la normalidad es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (p. 381), lo cual quiere decir que históricamente se ha venido construyendo el concepto de diferencia sobre aquello que debería ser lo normal, abogando por el reconocimiento de la discapacidad como parte de esta diferencia que debería ser normalizada dentro de la educación, y que esto permita la integración de todas las poblaciones reconociendo a las PCD, permitiendo que las barreras de estigmatización e invisibilización dentro de los sistemas educativos no sean prácticas normalizadas, y que se cuestionen las prácticas de enseñanza hacia este grupo poblacional.

Lo anterior se ha convertido en una lucha de derechos en defensa de las PCD de acuerdo con su necesidad de educarse, como mencionaba anteriormente uno de los principales objetivos de los educadores especiales es que las personas con discapacidad puedan ser incluidas y reconocidas como sujetos de derechos en la sociedad, de la misma manera que cualquier otra persona y aún más que tengan derecho a acceder a una educación de calidad, que responda de manera pertinente a sus necesidades de aprendizaje a partir de la creación e implementación de estrategias de enseñanza pertinentes.

Para concluir, Freire (2002), en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*, afirma que “Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica” (p. 29). Esto nos permite cuestionarnos y reflexionar cada día

sobre nuestro quehacer educativo, desde una postura crítica de la educación especial permitiéndonos aprender y desaprender para así evolucionar y convertirnos en un pilar fundamental para la transformación social desde nuestra construcción como docentes a partir de nuestras experiencias y vivencias. Y, por último, el rol de la educación especial actualmente podría concebirse de manera precisa como un campo educativo que busca responder a las necesidades de aprendizaje de todos y todas a partir del desarrollo de estrategias pedagógicas que se adecúen a las particularidades de la persona, reconociendo el contexto en el que se encuentran, y teniendo en cuenta la subjetividad propia de cada uno de los sujetos que merecen ser educados y tenidos en cuenta en el sistema educativo dando cabida a una educación más inclusiva y con propósito de transformación.

## Referencias

- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. [https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/cskliar\\_y\\_si\\_el\\_otro\\_no\\_estuviera\\_ahi.pdf](https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/cskliar_y_si_el_otro_no_estuviera_ahi.pdf)

# Relaciones entre la Educación Especial y los idearios pedagógicos latinoamericanos desde una mirada decolonial

Ángela Johana Reyes\*

---

## Cómo citar este artículo:

Reyes, Á. J. (2024). Relaciones entre la Educación Especial y los idearios pedagógicos latinoamericanos desde una mirada decolonial. *Magazín Lee la LEE*, (14), 27-31.

---

En el presente texto, se pretenden explorar y dar a conocer las distintas relaciones y puntos en común entre el campo de la educación especial y los idearios pedagógicos latinoamericanos desde una perspectiva decolonial. En primer lugar, se expondrá a qué hacen referencia estos idearios y cuáles son sus principales enfoques decoloniales. Posteriormente, se planteará qué significa pensar a la educación especial como un campo decolonial y, finalmente, se entenderá de qué manera pueden relacionarse los idearios y la educación especial en pro de mayores reflexiones respecto a la práctica educativa.

Los idearios pedagógicos latinoamericanos “son todos aquellos planteamientos teóricos, éticos, políticos y metodológicos que permiten

---

\* Estudiante Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia [ajreyess@UPN.edu.co](mailto:ajreyess@UPN.edu.co)

problematizar posiciones eurocéntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcales, racistas, etc.” (Caballuz, 2016, p. 5). Además de entenderse como “las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia, prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013, p. 19).

En este sentido, es relevante destacar cómo estos idearios tienen como base principal la heterogeneidad y la interseccionalidad, siendo desde estos lugares como se tienen en cuenta las distintas características sociales, culturales, económicas y políticas presentes en cada región de Latinoamérica y cómo esto nos atraviesa como sujetos, no pudiéndose hablar entonces de lo latinoamericano desde la homogeneidad.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que estos idearios y sus principales referentes se han caracterizado por su pluralidad y multiplicidad de teorías, metodologías y prácticas, y, aun así, manteniendo unos puntos en común que les otorgan una unidad desde lo latinoamericano. En este sentido, para Caballuz (2016) existen en los idearios pedagógicos latinoamericanos cuatro aspectos constitutivos con un gran enfoque decolonial que nos invitan a repensar lo educativo, estos son: las pedagogías contrahegemónicas, las pedagogías territorializadas, las pedagogías de la alteridad y las pedagogías de la praxis.

A continuación, se presentará a qué hacen referencia cada uno de estos aspectos constitutivos y cómo han aportado a lo educativo.

*Las pedagogías contrahegemónicas:* desde estas pedagogías se han interpelado fuertemente los procesos educativos que se dan solo desde espacios institucionalizados como la escuela, cuestionándose así que se han transmitido saberes sistematizados que

generan una homogeneización social del conocimiento llegándose a invisibilizar otros procesos educativos que se piensan otras dinámicas más allá de la escuela como la educación popular, que se vio en la necesidad de repensarse lo educativo desde horizontes mucho más amplios y donde este tipo de enfoque contrahegemónico ha sido fundamental para su desarrollo.

Es importante resaltar que lo que se pretende con estas pedagogías es dotar a la escuela de nuevos sentidos y apuestas, siendo un escenario que requiere ser enlazado con prácticas transformadoras (Mejía, 2013).

*Las pedagogías territorializadas:* se reconoce la importancia de pensarnos los procesos educativos desde lo propio, lo contextual y lo territorializado ampliando nuestras miradas y prácticas más allá de lo eurocéntrico y situándonos en un lugar histórico y social desde Latinoamérica, donde podamos comprender sus distintas dinámicas, problemáticas y necesidades reivindicando las diferentes particularidades que surgen desde aquí y cómo a partir de este planteamiento lo pedagógico y decolonial toman un sentido político, social y cultural propio.

En este sentido, lo que se destaca es cómo desde el campo pedagógico esta mirada propia y contextual posibilita procesos de reconocimiento de nuestros saberes, formas de vida, los diferentes procesos de lucha y resistencia, la diversidad cultural y lingüística, etc. (Caballuz, 2016).

*Las pedagogías de la alteridad:* estas pedagogías se han interesado por repensar desde otros lugares y miradas lo que desde lo hegemónico y colonial se han denominado como “los anormales”, “los extraños”, discursos educativos que se han basado desde prácticas de exclusión, invisibilidad y exterminio de todos aquellos considerados diferentes.

En este sentido, se ha afirmado la necesidad de priorizar procesos educativos que trabajen desde la otredad y el reconocimiento de lo diferente donde se ha hecho esencial plantearse unas prácticas abiertas y dialogantes desde y hacia el otro que tienen como horizonte principal reconocer y aproximarse a cada realidad particular, siendo

fundamental para avanzar hacia el trabajo con la pluralidad desde las distintas dinámicas y necesidades propias de los contextos que habitemos (Pascual, 2014).

*Las pedagogías de la praxis:* se considera a los sujetos de la educación más allá de una mirada de pasividad y receptividad para pensarlos como actores significativos y transformadores de su propio conocimiento, es decir, como seres que tienen un posicionamiento respecto a su estar y habitar el mundo donde no solo tomen conciencia de sus realidades sino a la construcción de transformaciones en estas.

Estas pedagogías lo que buscan es comprender a lo educativo como una práctica de la libertad donde se pretende superar una educación hegemónica que ha sido históricamente alienante, mecanicista y ajena a la experiencias y realidades de las personas (Aguilar, 2015).

Ahora bien, es relevante comprender qué es eso de pensarnos la educación especial (en adelante EE) como un campo decolonial, para posteriormente dar a conocer los puntos en común con los enfoques pedagógicos mencionados.

Desde algunas vertientes del campo de la educación especial en Colombia se han analizado los estudios críticos de la discapacidad, del capacitismo y otras perspectivas emergentes en las últimas dos décadas, aproximadamente. Estos análisis han buscado cuestionar todos aquellos saberes y sentidos que han constituido a la EE históricamente, sobre todo desde aquella pedagogía de la modernidad basada en la normalización de los sujetos considerados diferentes donde se realizó una categorización de una pedagogía tradicional para “los normales” y una educación especial para “los anormales”. Desde una mirada actual, es necesario y urgente repensarse la descolonización de este discurso que asocia a este campo directamente a la discapacidad, donde además se hace esencial comprender las distintas barreras que enfrentan cotidianamente los educadores especiales y sus conocimientos.

Una de estas barreras es la idealización del educador especial como alguien compasivo y noble que trabaja solo con sujetos que son considerados “angelitos”. Este imaginario de la sociedad genera que exista una falta de reconocimiento de la complejidad y rigurosidad que implica el rol de esta profesión. Un ejemplo de esto es la forma en la que los educadores especiales tienen que llevar a cabo distintas adaptaciones curriculares, pensar e implementar estrategias pedagógicas teniendo en cuenta las particularidades de los sujetos, etc. Otra barrera es que falta un mayor compromiso en la formación respecto a la inclusión y los procesos de adaptación curricular a los demás profesionales de la educación, lo que lleva a que los educadores especiales no cuenten con ese apoyo transdisciplinario tan necesario en los escenarios pedagógicos, ya que se sigue percibiendo que sean los educadores especiales los únicos responsables de estos procesos. Esto lleva a que surja una mayor carga laboral y, por tanto, que se comprenda a este campo como aislado y diferente de los demás. Estas barreras no solo afectan de manera significativa el reconocimiento y legitimidad de este campo, sino que también impactan en su efectividad en procesos de inclusión.

Desde lo anterior, este campo permite pensar nuevas maneras de comprender lo educativo y enfrentarse sobre todo a estructuras hegemónicas y coloniales que la han definido, la educación especial entonces está en un camino de deconstruir las maneras tradicionales de la enseñanza y del aprendizaje, así como las formas en que se está comprendiendo el conocimiento y ante todo pensándose más allá de la discapacidad y de la mirada de esta desde el déficit (Parra, 2022).

Una de las primeras deconstrucciones desde el campo respecto a los procesos de enseñanza y el aprendizaje implica que se resignifiquen las

maneras de percibir a los sujetos no desde una mirada estándar y única sino reconociéndose sus distintas particularidades, potencialidades y necesidades, dando lugar a estrategias pedagógicas y didácticas acordes con las realidades específicas de las personas con quienes trabajan los educadores especiales. Además de que se cuestionen desde la práctica pedagógica terminología como la “funcionalidad” y “no funcionalidad” que categoriza a parte de la población con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) que los excluye y segrega.

Desde las formas de comprensión del conocimiento es importante resaltar cómo desde este campo no solo son relevantes todos los saberes gestados desde la academia, sino que también ha sido esencial reconocer esos distintos saberes y experiencias de los cuidadores y familias de las personas con discapacidad y de los demás grupos sociales con lo que trabajan los educadores especiales, lo cual posibilita que se enriquezca significativamente el pensarse el conocimiento desde diferentes lugares y perspectivas.

Lo anterior va relacionado con cómo la educación especial ha permitido pensar su campo de acción más allá de la discapacidad, comprendiendo que también existen en la escuela y fuera de esta otros grupos sociales vulnerados y excluidos. Esta ampliación de la mirada del rol implica que este campo de saber se esté transformando para posibilitar, junto a otras disciplinas, una sociedad mucho más inclusiva. Esto, además, permite resignificar los imaginarios de que los educadores especiales solo trabajan con la población con discapacidad y en la escuela, sino que también existen otros escenarios distintos a esta.

## **Puntos de encuentro entre los idearios pedagógicos latino-americanos y la educación especial**

A continuación, se pondrán en discusión las relaciones de la EE con los cuatro enfoques de pedagogías que se sustentan desde lo latinoamericano.

Las pedagogías contrahegemónicas, así como la EE, cuestionan los modelos y estructuras institucionales, donde el único lugar para el conocimiento sea la escuela y la academia. Es importante destacar cómo desde este campo en camino hacia lo decolonial se está ampliando su mirada hacia otro tipo de contextos de acción más allá de la escuela, claro sin deslegitimar el lugar de este dentro sus prácticas, sino que se plantea cómo existen múltiples espacios y contextos para aprender y enseñar, ampliando su praxis hacia otros horizontes y poblaciones.

La EE, al no centralizar el conocimiento solo desde la escuela y a un grupo específico de sujetos como la discapacidad, se está permitiendo favorecer desde estos dos aspectos al enriquecimiento de la práctica pedagógica desde diversos sujetos y escenarios de acción.

Las pedagogías territorializadas tienen una significativa relación con la EE porque en este campo se hace fundamental en todo su quehacer el reconocimiento de las distintas necesidades y particularidades propias que atraviesan a los sujetos desde los contextos que habiten, priorizándose así el diseñar e implementar programas educativos que estén fuertemente relacionados a las diferentes realidades particulares.

Sin duda alguna, desde las pedagogías de la alteridad se han dado grandes aportes a la EE, sobre todo el pensar la manera en que se está concibiendo y relacionándose con los demás, desde una mirada de comprender a los otros como seres que nos constituyen y no como esos otros que están fuera de mí y los veo como una amenaza o extrañeza.

Actualmente, la EE se está resignificando como un campo de pensar lo pedagógico no para unos otros, sino para un nosotros, lo que implica reconocernos más allá de la otredad y más desde la

*nostredad*, siendo la escuela o los distintos espacios donde se desenvuelve el educador especial lugares para lo común y para encontrarnos desde nuestras múltiples diferencias.

Ahora, desde las pedagogías de las praxis en la EE ha sido transcendental el transitar de concepciones de los sujetos desde el déficit, la normalización y la lástima a comprenderlos como sujetos integrales, con habilidades, saberes y necesidades específicas que, de acuerdo con sus subjetividades y contextos, puedan llegar a transformar en la medida que lo puedan hacer sus propias realidades.

A modo de conclusión, es esencial mencionar que actualmente no todos los educadores especiales en formación y los que ya están ejerciendo en diferentes escenarios están implicados en los procesos anteriormente mencionados, ya que esta perspectiva descolonizadora del campo de la educación especial todavía no llega a un único acuerdo y apenas está gestándose desde algunas iniciativas. Por lo tanto, es un proceso aún en camino de consolidarse desde los distintos pensares y sentires que constituyen a la educación especial tanto desde lo teórico como lo práctico.

## Referencias

- Aguilar García, C. (2015). *Paulo Freire, el camino de la praxis pedagógica al inédito viable* [Tesis de pregrado en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17017>
- Cabaluz, F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Revista Educación y Educadores*, 19 (1), 67-88. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061/4209>
- Mejía, M. R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas del sur. Cartografías de la educación popular*. Ceeal. <https://centrodeinvestigacionclacsoriumex.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/educaciones-pedagogiascriticasdesdeelsur.pdf>
- Parra Gómez, M. L. (2022). Saberes contruidos por las voces de mujeres sobre la educación especial. Una mirada desde las epistemologías del sur [Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43138/2021ParraG%c3%b3mezMaryLuz.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Pascual, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Revista pedagogía*, 47 (1), 10-30. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322/13852>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re- existir y re-vivir*. Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%adas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

# Mujer que educa desde la subjetividad popular

**Andrea Yolanda Lozano-Vergara, Laura Sofía Pamplona-Galindo, Laurynth Valentina Villate-Serna\***

---

## Cómo citar este artículo:

Lozano-Vergara, A. Y, Pamplona-Galindo, L. S. y Villate-Serna, L. (2024). Mujer que educa desde la subjetividad popular. *Magazín Lee la LEE*, (14), 32-35.

---

El presente artículo pretende ampliar la percepción de la educación especial centrada en las personas con discapacidad y/o capacidades y/o talentos excepcionales, visibilizando otros campos de acción de los y las educadoras especiales (EE). Las reflexiones del texto tienen en cuenta que la formación de estos educadores también responde a la disminución de barreras y creación de oportunidades de participación en contextos y con unas poblaciones históricamente vulneradas, por eso se presenta la experiencia de la escuela popular de EduAcción Guaches y Guarichas por Bacatá, a través de diferentes relatos<sup>1</sup> donde

---

\* Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. aylozanov@UPN.edu.co, lspamplonag@UPN.edu.co, lvillates@UPN.edu.co

1 Las personas que hicieron parte en la construcción de este artículo autorizaron la inclusión de su nombre y sus relatos.

se enuncia la educación popular y la formación de EE, transversalizadas con perspectiva de género tomando como protagonismo la labor de la educadora especial en formación Gabriela Garzón.<sup>2</sup>

La escuela popular de EduAcción Guaches y Guarichas por Bacatá, está ubicada en la Localidad de Kennedy, específicamente en la UPZ ochenta de Corabastos entre los barrios el Olivo y Amparito Cañizares, en la ciudad de Bogotá D.C. Esta realiza procesos de reconocimiento y apropiación del territorio desde un enfoque ambiental, prevención al consumo de sustancias psicoactivas, acompañamiento escolar y visibilización del ser mujer en dicho contexto, así como la inclusión y participación social. Dentro de la estructura organizativa de la escuela se encuentra un licenciado en ciencias sociales, una educadora especial en formación y un licenciado en biología en formación; por otro lado, quienes participan de los espacios son personas que se encuentran en cualquier momento del ciclo vital y viven en la UPZ o en los barrios aledaños a la misma.

Teniendo en cuenta las perspectivas y acciones que realiza Guaches y Guarichas por Bacatá, es necesario comprender que “se reconoce la educación popular como un ejercicio político pedagógico” (Mejía, 2014, p. 5). Según esta afirmación, toda escuela popular nace por y para responder a las necesidades del contexto, en el cual se evidencian problemáticas sociales, culturales, económicas y ambientales que sitúan a la comunidad desde la vulnerabilidad y desigualdad o quienes han recibido diversos mecanismos de opresión. Por lo tanto, busca transformar las realidades y situaciones que se viven dentro del territorio desde la educación. Teniendo en cuenta el sentido de este artículo, es fundamental reconocer la relación entre la educación popular y la educación especial, entendiendo la segunda como un campo de saber que comprende el accionar en diferentes contextos.

Considero que la educación popular y la educación especial son una extensión o escenarios iguales, que se tensionan de la misma manera desde las diversidades y las desigualdades sociales. Comprender la educación popular anclada a la educación especial fue trascender en mis aprendizajes de manera distinta, porque entendía que las dinámicas de mi barrio tenían un componente fundamental en mi vida para entender la educación especial desde la justicia social como en algún momento lo hablan nuestras maestras y comprender también que la educación especial no podía estar enmarcada en los escenarios nada más académicos y centralizados. (G. Garzón, comunicación personal, 28 de abril del 2024)

La educación popular y especial comparten saberes desde el reconocimiento del ser como un sujeto integral e intercultural situado en un contexto determinado, el cual constituye y permea su desenvolvimiento en la sociedad, desde las posibilidades y las limitantes. En ese sentido, vale la pena considerar que la formación de EE permite comprender la constitución de cada sujeto desde su subjetividad, tal y como lo indica Piedrahita, *et al.* (2012):

La realidad que nos rodea desde muy temprano se configura subjetivamente a través de nuestras relaciones con los otros, las que siempre son culturales. Sin embargo, esas configuraciones subjetivas no son una reproducción de lo evidente de las relaciones, sino de producciones simbólico-emocionales que están más allá de las evidencias compartidas de las relaciones. (p. 13)

En esta misma lógica, el accionar de Gabriela responde a su formación como educadora especial, reconociendo la importancia de identificar las subjetividades de cada uno de los participantes, permitiéndoles tejer relaciones que reconozcan las mismas, relacionando el campo de la Educación

2 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial, cofundadora de la escuela popular EduAcción Guaches y Guarichas por Bacatá.

Especial con el contexto de Educación Popular, como se evidencia a continuación, desde los conocimientos y experiencias de la educadora especial en formación:

Lo que viene haciendo Guaches y Guarichas es un compilado de escenarios históricos, donde, desde sus saberes los chicos comprenden la discapacidad de manera distinta. Para ellos sus compañeros con discapacidad no tienen esa etiqueta que nosotros luchamos por quitar, para ellos son: Lujano, Jesús, el profe Eduardo y Alejandra, jamás son la persona Sorda, la persona con baja visión, la persona ciega y la persona con discapacidad intelectual; para ellos son sus amigos, entonces era entender la importancia de llegar a estos espacios, porque ir quitando las etiquetas de la discapacidad también fue quitar las etiquetas; del gordo, del flaco, de muchas cosas que en la escuela también se replican y que ellos también tienen dentro de sus escenarios culturales. (G. Garzón, comunicación personal, 28 de abril del 2024)

Partiendo de lo anterior, surge la importancia de visibilizar cómo los otros profesionales, en este caso Hugo, el licenciado en Ciencias Sociales, percibe la educación especial partiendo de las acciones ejercidas desde el rol de Gabriela como educadora especial en formación, entendiendo que en la escuela se realiza un trabajo interdisciplinar, el cual resalta y permea los saberes de los involucrados.

Bueno, en este ejercicio para nosotros la educación especial se ha convertido en un eje transversal; primero, porque entendimos que la inclusión no parte desde ese escenario donde las personas con discapacidad se adaptan a los entornos “normales” y que desde ese ejercicio empezamos a comprender que también tenemos una responsabilidad y un papel en el escenario

de la inclusión, es por esto que, la propuesta de Guaches y Guarichas apunta a la posibilidad de construir un mundo donde quepan todos los mundos. (H. Martínez, comunicación personal, 28 de abril del 2024)

Esto es de suma importancia, pues es aquí donde se desmitifica la creencia de que la inclusión le compete de manera específica a los EE a partir del trabajo con las personas con discapacidad. De alguna manera, la influencia de Gabriela en el escenario popular ha logrado concienciar a los demás educadores como responsables y partícipes de los procesos de inclusión, favoreciendo espacios que permitan la participación de todas y todos.

Ahora bien, no se puede dejar de lado el contexto colombiano y las dinámicas machistas y violentas que históricamente han desdibujado el papel de la mujer en escenarios de liderazgo y toma de decisiones que influyan en la comunidad, independientemente del quehacer profesional. Por eso es importante reconocer que Gabriela como *mujer* y educadora especial en formación, lideresa de Guaches y Guarichas por Bacatá, ha tenido que disputar sus saberes, sus posturas e ideas para poder “ganarse un lugar” dentro de los escenarios políticos y sociales que se viven en el territorio, como se evidencia en el siguiente relato:

Dentro de los procesos de organización fue muy difícil llegar a posicionarme donde estoy, por las dinámicas machistas y patriarcales que vivimos de manera constante, aún vivo violencia de género cuando muchas personas, como la policía o los actores de las juntas de acción comunal prefieren dirigirse hacia mis compañeros que son hombres y no hacia mí como única mujer del proceso. Mis espacios de resistencia han sido mi tono de voz, mis expresiones faciales y tener que estar formándome académicamente para poder tener niveles argumentativos y así, posicionarme en muchos espacios como Guaches y Guarichas. (G. Garzón, comunicación personal, 28 de abril del 2024)

En esta misma lógica, se evidencia que el contexto está permeado por diferentes clases de violencias, una de ellas son las violencias basadas en género, las cuales no solo han afectado a Gabriela, sino a sus estudiantes.

Cuando se profundiza en el cuidado siempre salen historias de las niñas, quienes han sido maltratadas y violentadas por sus familias; psicológica, física, económica y sexualmente. Al ser la única mujer y tener recepción de esas situaciones, me he llenado de muchas rabias, pero de unas rabias que deben transitarse; entonces, nos hemos organizado y salido a las movilizaciones sociales como guarichas de la UPZ 80 Corabastos, además hemos hecho cartografías con enfoque de género en lugares que son demasiado inseguros para nosotras dentro del territorio como alerta de peligro para las mujeres (G. Garzón, comunicación personal, 28 de abril del 2024)

Para finalizar, como *mujeres*, maestras y educadoras en formación se reconoce, valora y enaltece la participación de las mujeres en escenarios políticos y populares, en donde se desarrollen estrategias pedagógicas y didácticas que permitan vislumbrar y establecer rutas de acción para quienes han sido o son víctimas de violencias basadas en género, partiendo del entendimiento de esto como una realidad del cotidiano.

Para concluir, es vital visibilizar los contextos que generalmente no se abordarían desde la educación especial, en los cuales actualmente se generan acciones desde el rol de EE, en ese sentido, la Educación Popular posibilita ampliar la percepción

del campo de saber, de estudio y disciplinar de la Educación Especial, aumentando su visión de diversidad, llevando a la comprensión de que las personas con discapacidad no son la única población vulnerable con la cual podemos y debemos trabajar; puesto que el reconocimiento de las subjetividades como “producciones simbólico-emocionales” amplía la comprensión de las relaciones, la disminución de barreras y la realización de ajustes razonables podrían aportar a estos otros contextos y profesionales desde la importancia del trabajo interdisciplinar.

La educación especial sí le aporta a la educación popular en términos de lo pedagógico, de las didácticas y las estrategias que dialogan con el reconocimiento de los saberes interdisciplinares, vinculando diferentes formaciones, quienes de manera conjunta dan frente a las necesidades del contexto y la subjetividad de cada uno de los participantes.

## Referencias

- Mejía, M. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Archivos analíticos de políticas educativas*. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>
- Piedrahita, C., Día, A. y Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>

# Educación para todos: el papel crucial del educador especial en la educación inclusiva

**Sara Lorena Fino-Aldana y Paula Estefani  
González-Lozano\***

---

## Cómo citar este artículo:

Fino-Aldana, S. L. y González-Lozano, P. E. (2024). Educación para todos: el papel crucial del educador especial en la educación inclusiva. *Magazín Lee la LEE*, (14), 36-39.

---

La Educación Especial (EE) es reconocida en la actualidad como un campo que se ocupa del análisis y estudio del conocimiento y el saber construido frente a procesos educativos, pedagógicos y didácticos relacionados con Personas con Discapacidad (PCD) y con talentos y/o capacidades excepcionales. Ahora bien, este escrito quiere reconocer escenarios de desempeño del educador especial desde un panorama más amplio al de la atención educativa a población con discapacidad, llevándolo a espacios que valoren la Educación Inclusiva (EI) y comprendan el rol de este agente como fundamental en cualquier escenario educativo.

---

\* Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. slfinoa@upn.edu.co, pegonzalezl@upn.edu.co

Al considerar la Educación Inclusiva como un proceso garante de educación para todos y todas sin discriminación alguna, la EE tiene un horizonte diferente, pues, esta se establece como un campo que piensa, problematiza y comprende las barreras educativas a las que se ven enfrentadas las PCD, buscando alternativas educativas centradas en las mismas (UPN, 2021). Es así, como desde una mirada social se cree que la EE debe responder exclusivamente a las demandas de una población específica; por ende, puede afirmarse que esta aporta mas no abarca todos los principios e implicaciones de la Educación Inclusiva.

Lejos de que la EI y la EE vayan por caminos distintos, se hace fundamental comprender que estas se complementan, entendiendo los aportes que se dan en doble vía, es así como, la EI es definida normativamente como el

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Ministerio de Educación, 2018)

Cabe resaltar que la trayectoria de la EE, en tanto a la atención de sujetos con discapacidad, investigaciones, estudios y prácticas con respecto a estos, se ha visto permeada por distintos paradigmas que han obedecido a las transformaciones de la concepción de la discapacidad con respecto al tiempo; lo que debe reconocerse como aporte a la atención educativa a la población con discapacidad. Así, se hace importante comprender que la EE también debería tener en cuenta otro tipo de sujetos que no precisamente tienen alguna discapacidad, sino que presentan problemas de aprendizaje,

escolares o conductuales, es decir, dificultad para adaptarse a la convivencia educativa.

A partir de estas concepciones, se hace pertinente establecer el rol del educador especial, como agente fundamental en la atención educativa de sujetos con y sin discapacidad que requieran apoyo en sus procesos educativos, en pro del mejoramiento de estos, alcanzando sus mayores niveles de logro y objetivos establecidos.

Es así como surgen cuestionamientos que implican el desarrollo de la anterior premisa como: ¿Es acaso el estudiante con discapacidad el único que requiere ajustes y adaptaciones? Estas llevan a reflexionar acerca de la resignificación del rol del educador especial desde su propia praxis, pues este, a partir de su saber pedagógico didáctico, debe tener la posibilidad de generar transformaciones en procesos educativos que no necesariamente impliquen la discapacidad, dando una mirada distinta a la concepción de la diferencia, entendiéndola como característica humana; lo anterior desde el reconocimiento y el respeto.

En este sentido, es valioso reconocer las palabras de Skliar (2014) quien se cuestiona al respecto de la educación y los espacios de inclusión,

¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el “entre nosotros”, la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de “saber” y de “experiencia” educativa? (p. 39)

En la misma lógica, los entornos educativos no solo se configuran como escenarios con barreras para las PCD y/o talentos y capacidades excepcionales, sino para muchos otros sujetos que también los habitan y requieren.

La comprensión de los entornos educativos como espacios de participación para todos, permite reconocer al educador especial como agente competente para realizar los ajustes pertinentes frente a situaciones escolares particulares que se presenten dentro de las instituciones educativas, en el marco del buen vivir y la sana convivencia.

Lo anterior, implica que el educador especial se involucre en campos de acción además de la discapacidad, es decir, que genere espacios seguros, acogedores, accesibles e inclusivos que puedan habitar todos los sujetos de la comunidad educativa con comodidad y sin miedo a ser discriminados, rechazados, marginados y demás, emprendiendo acciones que faciliten que esas barreras, bien sea actitudinales, físicas, comunicativas o de aprendizaje se mitiguen; esto incluye problemas de aprendizaje, problemas familiares, psicológicos, matoneo, problemas convivenciales, entre otros.

Se hace relevante comprender al educador especial como agente que contribuye al fortalecimiento de las relaciones de la comunidad educativa, teniendo en cuenta la construcción de escenarios de paz, desde el reconocimiento a lo diverso y la diferencia, precisamente a través de ese reconocimiento que permite generar al educador especial una comprensión multidimensional de los sujetos de la educación, ejercicio que se puede compartir a todos los sujetos, tengan o no discapacidad.

Lo anterior, se enuncia como una posibilidad de abordaje mediante espacios que promuevan la participación de todos los estudiantes, en donde se gesten oportunidades de interacción y de goce, así como de intercambio de saberes, sentires y pensamientos en la vida escolar, pues reconocer a una persona permite que se genere un ambiente acogedor para esta y, por ende, que pueda participar de manera

cómoda; así se puede resaltar la perspectiva del buen vivir que es reconocida como

El goce efectivo de los derechos de las personas, las comunidades, pueblos y nacionalidades y el ejercicio de sus responsabilidades, en un marco democrático, de convivencia armónica ciudadana, convivencia armónica con la naturaleza y de primacía del bien común y el interés general. Alternativamente, el Buen Vivir se puede entender como vida en plenitud que comprende la armonía interna de las personas (material y espiritual), armonía social con la comunidad y entre comunidades, y armonía con la naturaleza. (León, 2015, p. 7)

A partir de este panorama, aunque la EE enfatice su saber en una población específica, los conocimientos que se adquieren allí contribuyen a generar un ambiente en el que todos puedan sentirse valorados, para que se comprendan los escenarios educativos como espacios de armonía y socialización desde la construcción colectiva, con otro diferente a mí e importante en el contexto.

A modo de conclusión, se hace imprescindible comprender que la EI supone una transformación del sistema educativo de manera estructural, pues propone una oferta académica en la que todas y todos puedan ser partícipes de la educación. A partir de esto, se hace fundamental resaltar la participación del educador especial en esta transformación, pues a través de su saber pedagógico-didáctico frente al reconocimiento de los sujetos, tiene la capacidad de generar los ajustes necesarios para que todos puedan ser partícipes de los procesos de aprendizaje, considerando las múltiples maneras de enseñar y aprender.

Asimismo, se considera importante que instituciones educativas formadoras de educadores especiales abandonen los discursos de diversidad y diferencia, así como de educación para todos, se apropien de esta, tomando acciones concretas de formación y cualificación docente frente a la acogida de poblaciones diversas que también han sido excluidas de la educación, a partir de didácticas flexibles, trabajo con familias y diversas maneras

de enseñar, reinventado la escuela desde las nuevas formas tanto de aprender como de enseñar, respecto a los principios de la EI: políticas, prácticas y culturas.

## Referencias

León, M. (2015). *Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador*. Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC].

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación Inclusiva*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>

Skliar, C. (2014). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1). <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>

La educación especial en Colombia [UPN] (2021). *Serie: La educación especial en Colombia Serie I Ep.8. Conclusiones, tensiones y proyecciones* [Video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=ywvjkyiwidI&t=0s>

# Una mirada en torno a la discapacidad que trasciende las pantallas y el tiempo

**Mónica Nathaly Hernández-Ortiz, Luisa Fernanda Moreno-Muñoz, Luz Adriana Morales-Ariza\***

---

## Cómo citar este artículo:

Hernández-Ortiz, M. N., Moreno-Muñoz, L. F. y Morales-Ariza, L. A. (2024). Una mirada en torno a la discapacidad que trasciende las pantallas y el tiempo. *Magazín Lee la LEE*, (14), 40-46.

---

## Resumen

El presente artículo expone algunas miradas sobre las personas con discapacidad desde tres filmes audiovisuales, en donde se evidencian los modelos y las concepciones que se tienen hacia la discapacidad y al sujeto que la vive, tales como el Médico reparador, *Super crip* y la Visión social, que reflejan los cambios culturales, políticos, económicos y normativos que permean directamente a la humanidad a lo largo de la historia; por lo cual, dentro del análisis de este artículo se seleccionaron las películas: *¿A quién ama Gilbert Grape?* (1993), *Forrest Gump* (1994) y *Campeones* (2018), con el propósito de identificar y analizar aquellas miradas, percepciones y visiones presentadas a partir de estas producciones.

---

\* Estudiantes de X semestre, Licenciatura en Educación Especial,  
mnhernandez@UPN.edu.co, lfmoren@UPN.edu.co, lamorales@UPN.edu.co

Posteriormente, se exponen las relaciones entre los análisis anteriores, el papel de la educación especial (EE) y el ser Persona con discapacidad (PCD), desde una mirada social y política, reconociendo que antes de la concepción de la discapacidad, prima el ser sujeto de derecho.

Finalmente, en las conclusiones se puede encontrar la importancia de cuestionar, pensar y transformar las representaciones y prácticas sociales que se tienen hacia las personas con discapacidad desde escenarios como el cine, el ámbito educativo y social, y se invita a generar espacios de reflexión que amplíen las posibilidades para las personas con discapacidad. A su vez, se presentan algunos cuestionamientos desde la educación especial acerca de su rol frente a este tipo de escenarios en los cuales se requiere continuar sus desarrollos.

**Palabras clave:** cine; discapacidad; miradas; modelos.

## Indagaciones previas y referentes teóricos

Las miradas hacia la discapacidad se han ido transformando de acuerdo con los cambios culturales, sociales, políticos y normativos que atraviesan las comunidades y las sociedades, donde el cine y los medios audiovisuales, como producciones culturales que se corresponden con cada época, no se quedan atrás y son un reflejo de estas transformaciones y de las diferentes prácticas sociales. Con el interés de analizar miradas y modelos acerca de la discapacidad en algunas producciones audiovisuales, se realizó una revisión de investigaciones sobre el cine y la discapacidad publicadas entre el 2013 y el 2022, para luego ponerlas en diálogo con los modelos de la discapacidad que desarrollan los autores Brogna (2016) y Lautaro (2019).

De la revisión de investigaciones, autores como García y Gonzales (2022) destacan que el acercamiento del cine a la discapacidad se centró en las mutilaciones que sufrían los veteranos en el ámbito de la guerra. Esto en películas como “Los mejores

años de nuestra vida”, de William Wyler (1946), la cual se enfoca en la *enfermedad y la incapacidad de aportar de manera significativa a la sociedad*.

Como hito, al finalizar las guerras mundiales, los autores indican que se visibilizan las discapacidades visuales, auditivas, intelectuales y físicas y se abren algunos cuestionamientos sobre la visibilidad de las discapacidades, esto en películas como *El discurso del rey* (2010).

Además de lo anterior, desde el rastreo documental realizado se puede indicar que un factor relevante ha sido el aislamiento de las personas con discapacidad de sus semejantes, esto “como consecuencia de la forma en que la sociedad mayoritaria ha tratado a las PCD durante siglos”, una afirmación que realiza Norden (cit. en García *et al.*, 2022, p. 2). En correspondencia con lo anterior, se observa que los primeros formatos muestran a los personajes como seres cuyo carácter era problematizador, presentando personajes desprovistos de toda acción positiva y útil para el contexto desde la no aceptación y rechazo por parte de un grupo o una comunidad en que se encuentran. Lo anterior es resaltado en la película *Vías cruzadas* (2003), según los autores Rueda *et al.* (2005).

Se observa posteriormente, que el concepto de discapacidad se ha ido cambiando a una mirada de heroísmo donde contempla a la persona con discapacidad como un ser con habilidades extraordinarias llevando a imaginarse a un súper humano desde unos estereotipos, este heroísmo presentado en películas como *El inolvidable Simón Birch* (1998). En un momento histórico reciente, como lo es el inicio del presente siglo, los autores García y Gonzales (2022), en su trabajo investigativo, indican el cambio de perspectiva del sujeto con discapacidad llegando a una mirada social y política permeada por los derechos humanos, lo cual se puede evidenciar en el aumento de películas

que buscan hablar y cuestionar sobre la temática a tratar y la participación de actores con discapacidad, comprendiendo una cifra significativa entre los años 2011 a 2020 con 504 producciones lanzadas en el cine, en distintos países como España y Estados Unidos, lo que lleva a cuestionar el avance o la mirada que se tiene de la discapacidad y las apuestas del cine que se tiene en Latinoamérica.

Luego de la breve revisión anterior, como fundamento teórico del presente artículo y desde el cual dialogaremos más adelante, tomamos a Brogna (2016) y su propuesta de las miradas médico-reparadoras y, por otra parte, sociales. Las primeras se caracterizan por ver al sujeto con discapacidad como alguien que debe repararse y rehabilitarse para hacer parte de la “normalidad”, que se establece desde los significados sociales desde términos peyorativos y excluyentes como el “discapacitado”; mientras, las segundas ven a la PCD como sujeto de derechos donde se pone la mirada en el contexto más no en él, buscando la participación plena y activa en cada uno de los escenarios en que se interactúa, en donde la equidad y la accesibilidad se convierten en los principios de una inclusión social, educativa y laboral de las PCD a partir de la normativa como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Además, otra perspectiva pertinente para el debate es la de Lautaro (2019) y el modelo *Supercrip*, en el que el sujeto con discapacidad es visibilizado como una persona con una *diversidad funcional* transmitiendo al mismo tiempo mensajes de superación personal y “utilizando su condición a modo de pedestal sobre el que aleccionar a personas con diversidad funcional y al resto de la ciudadanía” (cit. en Lautaro, 2019, p. 7).

Una vez expuestos los fundamentos teóricos, se presentan los análisis de las tres películas seleccionadas nombradas anteriormente, destacando las

miradas que trascienden de las pantallas sobre la discapacidad y el sujeto con discapacidad, comprendiendo que cada uno de estos se sitúa en una visión y una percepción diferente desde los distintos actores sociales que impregnan a la persona con discapacidad y su contexto.

## Miradas de la Discapacidad en tres películas

Este análisis inicia con la película *¿A quién ama Gilbert Grape?* (1993), dirigida por Lasse Hallström. Se desarrolla en el pueblo de Endora, un lugar donde todo transcurre en calma. Allí se cuenta la vida de Gilbert Grape, el hermano mayor y cabeza de la familia al morir su padre, cuya muerte conllevó a que la madre desarrollara obesidad mórbida debido a la depresión. También muestra a la hermana mayor, quien se encarga de las labores de la casa, la hermana adolescente que demuestra su descontento con la vida que llevan, y a Arnie, el hermano con discapacidad intelectual que constantemente vive metiéndose en líos, llevando a que Gilbert no tenga tiempo para sí mismo, porque gran parte lo dedica a vigilar a su hermano.

Las particularidades de Arnie y su madre generan en los demás miembros de la familia y del pueblo diferentes miradas, que llevan a algunas consecuencias. Por un lado, desde la discapacidad de Arnie, la hermana menor lo ve como un problema, mientras que la madre y la hermana mayor lo asumen desde una mirada infantilizada, donde no se le exige desempeñar ninguna tarea y se le justifican sus conductas disruptivas, coincidiendo con lo que nos propone Brogna (2016) acerca del cuidado, de la falta de “capacidad” que se atribuye a la PCD, llevándola a poca interacción social en una sociedad establecida y “normalizada”. Otra mirada frente a él es la de Gilbert, quien en un inicio también lo veía desde un concepto asistencialista protector, que cambió al morir la madre, ya que se le atribuyen mayores responsabilidades como colaborar con extraer muebles, ropa, entre otros de la casa, observando en Arnie una persona capaz de desempeñar tareas. De la misma

manera, está la mirada de los pobladores, desde la cual él es motivo de burla, pero aceptando sus acciones como las travesuras de un niño (de nuevo infantilizado), excepto cuando lo tratan como a un menor infractor que tomó la policía, opacada por los reclamos de liberación de la madre.

En cuanto a la madre, la depresión que padecía la llevó a verse y sentirse mal consigo misma, inútil y como una carga, lo que ocasionó que todos los miembros de la familia, exceptuando a Arnie, la miraran con vergüenza. En cuanto a las demás personas del pueblo, la veían como a un ser cómico y grotesco que debía señalarse, juzgarse y ser fotografiado, al que no le atribuían ningún tipo de emoción.

En la película *Forrest Gump* (1994), dirigida por Robert Zemeckis, se narra la historia de Forrest Gump, quien presenta un bajo coeficiente intelectual, lo cual no fue ningún impedimento para desarrollar su vida social y educativa, participando en distintos hechos históricos como la guerra de Vietnam, el descubrimiento de Elvis Presley, la muerte de Kennedy u otros. En el desarrollo de esta película se puede observar la visión *super cripp* sobre la persona con discapacidad, esto al seguir a Lautaro (2019), en tanto se atribuyen características o habilidades excepcionales en todo lo que se propone; además, este mismo film se centra en la persona más no en su diagnóstico, permitiendo también comprender la perspectiva de la madre de Forrest, quien reconocía las dificultades de su hijo, sin embargo, supo buscar el acceso a la educación en condiciones de igualdad, por lo que veía a su hijo por su ser y no por *su condición*. Recordando la frase, “la vida es como una caja de bombones, nunca sabes lo que te va a tocar”, haciendo alusión que un padre o madre en un primer momento no está preparado para asumir la llegada de su hijo con alguna discapacidad. Otro personaje clave fue el teniente Dan Taylor, quien adquiere una discapacidad física por el impacto de una granada, que relaciona el concepto de discapacidad con la *invalidez*, y entra a jugar el valor o la contribución económica que hace la persona dentro de un grupo social. Retomando los aportes que realiza Brogna (2016), se destaca que la PCD se convierte en una

problemática que afecta el desempeño económico y de supervivencia de un grupo o comunidad desde la alteridad.

Con respecto a Jenny Curran, la entrañable Amiga de Forrest, inicialmente lo veía como alguien a quien debía proteger, por lo que ante el peligro solo le recomendaba correr. Esta mirada coincide con lo mencionado por Delgado *et al.* (2022), entendiéndose como refuerzo del “infantilismo”, dificultad para la realización de tareas y acciones cotidianas, la negación de la sexualidad y posibilidad de vivir en pareja; de ahí que Forrest sea percibido por ella como frágil y susceptible al daño. Esto cambió gradualmente por los logros del protagonista, posibilitando en ella una mirada de admiración, pero sin verlo del todo como su igual, o como el mismo Forrest quería percibirse; dándose otro gran cambio en su mirada para verlo como alguien capaz, al considerar que él era la persona apropiada para hacerse cargo de su hijo, en tanto que era el padre del pequeño.

Por último, la película *Campeones* (2018), dirigida por Javier Fesser. Esta película narra la historia de un entrenador de baloncesto (Marco), quien infringe la ley, por lo que va a juicio y debe cumplir unas horas de trabajo social entrenando un equipo de personas con discapacidad intelectual. Al principio, él presenta barreras actitudinales hacia el equipo, por considerarlos personas que no tienen habilidades para competir al nivel que estaba acostumbrado, dado que había trabajado con deportistas de alto rendimiento.

A medida que se reproduce la película, se puede ver una perspectiva sobre cómo las personas con discapacidad intelectual son sujetos de derecho y deberes, ya que logran quedar en segundo lugar en baloncesto, mostrando cómo ellos deben superar muchos obstáculos desde sus contextos, que los limitan al desarrollo en una sociedad.

Esta película nos muestra un modelo social en el cual se valida al sujeto, como persona que puede desempeñar un deporte, proponiendo una realidad en la que todos los días luchan las personas con discapacidad, entendiendo que el entorno no tiene los ajustes necesarios para un pleno desarrollo social, educativo, deportivo, laboral, entre otros, demostrando la persistencia y la dignificación detrás de años de lucha social y política de las personas con discapacidad para su pleno reconocimiento en las actuales sociedades.

## Discusión

Se considera importante destacar que las miradas que se han ido proponiendo en el cine han presentado cambios en las pantallas y el tiempo, debido a la transformación de la concepción y dignificación de la persona con discapacidad en este tipo de formatos, lo cual se puede constatar en las tres películas anteriormente mencionadas. En un primer lugar, la película *¿A quién ama Gilbert Grape?*, en la cual se insiste en la necesidad de reparar lo que se sale de la norma para así mismo permitirle al sujeto hacer parte de la sociedad a cambio de su integridad y su ser, siguiendo a Brogna (2016).

Por otro lado, en la segunda película, se evidencia el modelo *super crip*, pues se expone al sujeto con discapacidad con unas habilidades imaginarias salidas de la realidad, creando sobre él una mirada de admiración y superación, exaltando cuestionamientos acerca de las exigencias hacia estas personas respecto a su participación en la sociedad, una vez cuentan con los instrumentos o herramientas necesarias para moverse en cada uno de los escenarios culturales, políticos, educativos y sociales.

La tercera película retoma un modelo social que ofrece una mirada más respetuosa y dignificante del sujeto con discapacidad, cuya percepción no

recae necesariamente en lo que no puede hacer o los actos increíbles que realiza, sino en las prácticas o acciones que establece la sociedad para su participación, donde el reconocimiento de los derechos se convierte en una oportunidad de reparar y transformar las miradas en pro de una inclusión social real, justa y equitativa.

Retomando los puntos anteriormente mencionados, se puede encontrar que los medios audiovisuales como el cine se convierten en un punto de encuentro de distintas subjetividades que nacen a partir de la cultura y las percepciones construidas y desarrolladas frente al sujeto con discapacidad, generando en el espectador un número interminable de imaginarios e ideas, donde el sentir y el hacer de la persona con discapacidad queda al otro lado de una línea imaginaria, que se convierte en un tema exclusivo para algunas sociedades o grupos de personas, llevando a cuestionar si el problema está centrado en aquel sujeto “anormal” que rompe con el orden establecido de una sociedad, o si la problemática hace parte de las mismas prácticas sociales, educativas y culturales que no se han adaptado al reconocimiento de la singularidad y generalidad que siempre han estado en cada uno de los miembros que la conforman.

Una razón por la cual se presenta la discapacidad en el cine ha sido la necesidad capitalista de los cineastas de llenar taquillas y obtener un beneficio monetario, vendiendo “realidades” al espectador a costa de imaginarios de las personas vulnerables, pasando por encima de las construcciones y luchas que han tenido las personas con discapacidad, para ser reconocidos ante la normativa y la sociedad como sujetos de derechos. Desde allí, la EE tiene la importante tarea de promover una concepción basada en las recientes reflexiones y avances frente a la discapacidad, considerando las acciones de los diferentes grupos y organizaciones que trabajan por la dignificación de las PcD.

Por ejemplo, el educador especial se desempeña como apoyo a los actores con discapacidad que con más frecuencia hacen parte de películas y series, como es el caso de Aria Mia Loberti, actriz

ciega que protagonizó la serie de Netflix “La luz que no puedes ver”, quien requirió este acompañamiento para el aprendizaje de los extensos diálogos que tenía para representar su personaje, así como la asesoría en cuanto a la forma como tenía que actuar y moverse en el espacio.

Otra manera en la que desde el rol del EE puede contribuir a la reducción de los paradigmas que la sociedad aún tiene sobre las personas con discapacidad y su aprendizaje, es a través de artículos y reseñas frente al contenido que se puede encontrar en el cine, pues esto permite que tanto los escritores como cineastas comprendan el cómo la forma en que se presenta a las personas con discapacidad en sus películas tiene grandes efectos en la manera como la sociedad empieza a percibirlos e identificar su potencial.

Así mismo, desde la academia se pueden proyectar películas como “Taare Zameen Par” del (2007) dirigida por Aamir Khan y Amole Gupte o “Una Historia Real” (2015), producida por Rupert Goold, que exhiben representaciones de educadores especiales que muestran su dedicación y compromiso en la búsqueda de estrategias para el desarrollo integral de sus estudiantes, lo que puede ser inspirador para las nuevas generaciones de educadores especiales y convertirse incluso en una cátedra universitaria. Desde allí también es posible proponer estrategias para apoyar el aprendizaje y la enseñanza de las PCD, teniendo en cuenta los cambios a realizar en cada contexto.

Como cierre de este apartado, no se deja de lado la manera como el cine puede usarse para apoyar el aprendizaje, tanto para visibilizar la diversidad de estudiantes, como para que estos, como receptores de nuevas comprensiones, repliquen en sus hogares y en los espacios actuales y futuros lo allí aprendido, de manera que “la reacción en cadena” cumpla el objetivo dignificador de las personas con discapacidad.

Aunque los personajes de PCD antes eran caracterizados por actores que simulaban ciertas condiciones, en la actualidad son las mismas PCD quienes interpretan estos personajes y otros más, ampliando la oportunidad laboral para ellos, requiriendo el apoyo del EE como mediador y/o asesor, lo que cada vez permite derribar más barreras y fomentar la autonomía e independencia del sujeto, apuntando a una ejecución plena de sus funciones en el medio audiovisual, lo que implica un trabajo interdisciplinario y colaborativo para cumplir dicho objetivo.

Para concluir, el cine ha estado en constante transformación, lo que ha contribuido a la concepción de la subjetividad de la persona con discapacidad, pasando de verle como un ser “enfermo, anormal” a una persona con capacidades, habilidades, que con los debidos ajustes razonables puede ser partícipe de la sociedad. Por esto, desde la educación especial como área de conocimiento, es importante destacar la visión histórica de la discapacidad, visibilizándola en escenarios como el cine, ya que desde allí pueden ampliarse las diferentes visiones de las PCD y se pueden derribar imaginarios sociales sobre esta, dado su potencial como herramienta educativa.

## Referencias

- Brogna, P. (2016). Paradigmas y discapacidad: devenires y quedares. *Revista Inclusiones*, 3 (Número extra 4), 175-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7962896>
- Delgado, S., Arias, A. y Sotomayor, E. (2022). *Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación*. Ediciones Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/150610>

- Fesser, J. (Dir.). (2018). *Campeones* [Película]. Morena Films. Ver Campeones (2018) Online Latino hd 1080p | Playpelis Gratis
- García, M. y Gonzales, M. (2022). Periodismo cultural y cine sobre discapacidad. Evolución histórica a través de la crítica especializada. *Visual Review*, 11(4), 1-16.  
<https://visualcompuplications.es/revvisual/article/view/3691>
- Hallström, L. (Dir.) (1993). *¿A quién ama Gilbert Grape?* [Película]. Paramount Pictures. Ver ¿A quién ama Gilbert Grape? Online Latino hd 1080p | Playpelis Gratis
- Hooper, T. (Dir.) (2010). *El discurso del rey* [Película]. uk Film Council. <https://www.filmaffinity.com/es/film968462.html>
- Johnson, M. (Dir.) (1998). *Simon Birch* [Película]. Caravan pictures and Hollywood Pictures. <https://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-33024/>
- Lautaro, L. (2019). *Cripwashing y supercrips: la discapacidad al servicio del neoliberalismo*. XVII Congreso Nacional de Filosofía. Asociación Filosófica de la República Argentina, Mar del Plata. <https://www.academica.org/lautaro.leani/4>
- McCarthy, T (Dir.) (2003). *Vías cruzadas* [Película]. Tom McCarthy. <https://www.filmaffinity.com/es/film588935.html>
- Rueda, E., Monjas, M. y Ardanaz, F. (2005). Las personas con discapacidad en el cine. *siglo cero*, 36(213), 13-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1182423&orden=0&info=link>
- Wyller, W. (Dir.) (1946). *Los mejores años de nuestra vida* [Película]. The Samuel Goldwyn Company. <https://www.filmaffinity.com/es/film501537.html>
- Zemeckis, R (Dir.) (1994). *Forrest Gump* [Película]. Wendy Finerman. Ver Forrest Gump (1994) Online Latino hd 1080p | Playpelis Gratis

# Tensiones a las que se enfrenta la familia cuando se choca con la salud mental o la discapacidad psicosocial

**Dayan Stefany Téllez-García y Lizeth Fernanda Caballero-Rodríguez\***

---

## Cómo citar este artículo:

Téllez-García, D. S., Caballero-Rodríguez, L. F. (2024). Tensiones a las que se enfrenta la familia cuando se choca con la salud mental o la discapacidad psicosocial. *Magazín Lee la LEE*, (14), 47-55.

---

## Resumen

El presente artículo pretende reflexionar sobre algunas concepciones que se tejen frente a la discapacidad psicosocial y el ámbito familiar, tema que cobra relevancia si se tiene en cuenta el momento histórico en el que se encuentra la sociedad, pues los problemas de salud mental siguen aumentando y no se pone la atención necesaria en ello.

Por consiguiente, en estas líneas se expondrá la política en salud mental y discapacidad psicosocial, desde lo que se debería estar haciendo para prevenir más casos de trastornos, suicidios o adicciones como sociedad, además de algunos imaginarios que se tienen frente a esta problemática y sus formas de intervención. Teniendo en cuenta lo anterior, se enfatizará en los tipos de familia que se pueden encontrar

---

\* Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. [dstellezg@UPN.edu.co](mailto:dstellezg@UPN.edu.co), [lfcaballeror@UPN.edu.co](mailto:lfcaballeror@UPN.edu.co)

y en aquellas redes de apoyo que se pueden fortalecer si se presenta alguna circunstancia o alerta frente a la salud mental de alguno de sus miembros.

Para finalizar, desde una experiencia real se vislumbra el proceso doloroso, inquietante, preocupante e intimidante que se pasa dentro del contexto familiar y la discapacidad psicosocial, desde donde se realiza el análisis de cuáles serían las rutas de apoyo y cómo los roles dentro del núcleo pueden transformarse para convertirse en apoyo para el que lo necesita; igualmente reorientar la mirada frente a imaginarios o percepciones que hoy en día se encuentran normalizados, pero que se convierten en barreras al momento de reconocer un problema de salud mental o discapacidad psicosocial.

**Palabras clave:** familia, discapacidad, psicosocial, salud mental, sociedad, redes de apoyo, experiencia.

## Introducción

Este documento está escrito por dos futuras Educadoras Especiales, las cuales, día a día, desde sus prácticas pedagógicas y relaciones sociales con amigos, familia y maestros, reconocen la importancia de entender las realidades del otro, es decir, sus sentires y formas de estar en el mundo, por lo tanto, para estructurar estas líneas se piensa desde aquel rol de educadoras con una característica elemental que a la mayoría de carreras les hace falta, la humanización, puesto que, desde nuestra profesión, siempre pensamos en el otro, teniendo en cuenta cómo el entorno puede llegar a afectar su vida cotidiana y, de la misma forma, cómo se logra apoyar estos procesos desde la pedagogía.

Es por esto que nos enfocamos en la salud mental y la discapacidad psicosocial, pero esta vez

ligada al contexto familiar, ya que en ocasiones se piensa que esto solo lo puede abordar un profesional en el área de psicología o psiquiatría; sin embargo, lo que se explica desde el diagnóstico no llega ser tan claro y fácil de digerir para los miembros del hogar; debido a que este tema sigue siendo un tabú, pues, aún dentro de la historia y cultura familiar, no se percibe la salud mental como un elemento que hace parte del ser humano y que, al igual que los demás los demás aspectos del cuerpo y la salud en general, necesita ser atendido de manera regular. Sin embargo, hoy en día se abre la puerta desde distintos contextos para comprender cómo un problema o trastorno puede llegar a ser destructivo, incluso lo podríamos comparar con un cáncer, debido a que, si no se detecta a tiempo, acaba con la vida de la persona.

Así de importante es este tema y hay que entender que a todos en la sociedad nos toca y va a permear de alguna u otra manera, es por ello por lo que, desde este texto, las familias podrán encontrar algunas respuestas a esos enigmas que no se atreven a preguntar, pero que al terminar de leer podrán llegar a transformar los imaginarios que por generaciones han sido normalizados. Esto es gracias a que hoy la salud mental y discapacidad psicosocial empiezan a tener sentido y no solo desde la palabra, si no desde la política y sucesos de la vida real que apuntan a la prevención de más casos de suicidio y a que las vidas tengan múltiples sentidos.

Teniendo en cuenta lo anterior y el impacto que puede tener este documento, es preciso aclarar que todo lo que está escrito se encuentra ligado a investigaciones y políticas que van de acuerdo con el tema del que se está tratando, además, para llevar a la realidad todas estas palabras, se presenta un caso de la vida real, donde la familia no existió para el hermano e hijo que se encontraba con un problema de salud mental y adicción.

Para iniciar este artículo es importante dejar claro que lo que se pretende no es dar la historia de la salud mental, pues esta no es una problemática invisible, por el contrario, es latente en la actualidad; por lo tanto, se expondrán algunos elementos

o imaginarios que se siguen regularizando dentro de la sociedad. Estas definiciones son relevantes al momento de enfrentarse a la realidad de una persona con este tipo de problemas o trastornos. Según el Ministerio de Salud (2014),

Actualmente, no existe una manera biológicamente sólida de hacer la distinción entre normalidad y anormalidad mental, tampoco se conocen claramente todas las causas de los desequilibrios en este campo. Sin embargo, mundialmente se aceptan dos clasificaciones de trastornos y problemas mentales (CIE-10 y DSM-V) que orientan a los especialistas en la identificación de cuadros clínicos y definición de diagnósticos. (p. 1)

Desde esta perspectiva se puede identificar que para llegar a un trastorno de salud mental o discapacidad psicosocial se presenta antes un problema, el cual muestra otras acciones relevantes en la persona. Esto se puede manifestar en la forma en la que piensa, se siente, se comporta y se relaciona con los demás, puede ser manejada por el individuo —es decir, no perturba su rutina diaria—, lograr ser controlada por determinado tiempo, lugar y contexto y, con el tiempo, mejorar.

Por otro lado, el Ministerio de salud (2014) menciona que el diagnóstico de trastorno mental, su tratamiento y pronóstico dependen de la forma cómo se agrupan determinadas formas de pensamiento, percepciones, sentimientos, comportamientos y relaciones considerados como signos y síntomas, atendiendo a diferentes aspectos tales como:

- Su duración.
- Coexistencia (mezcla).
- Intensidad.
- Afectación en la funcionalidad de quien los presenta (afecta su desempeño en el trabajo, estudios u otras actividades de la vida diaria y/o su forma de relaciones con otras personas).

Entonces, se pueden identificar algunas características latentes desde estas dos distinciones, y esto es importante tenerlo claro porque en ocasiones se llega a confundir e incluso a diagnosticar el estrés o el duelo de un ser querido como un trastorno

mental; personas externas se atreven a opinar sin comprender la forma en que se reconocen, desde estas pequeñas prácticas, al promover etiquetas y señalamientos hacia las personas, cuando lo único que presentan es un mal día o sobre carga emocional o laboral.

En consecuencia, se encuentran otros imaginarios como que esta es una enfermedad que no tiene cura y, por lo tanto, no podrá ser útil para la sociedad; sin embargo, desde el Ministerio de Salud (2014), se indica que:

Los trastornos y problemas mentales pueden curarse, rehabilitarse o controlarse con un tratamiento adecuado; los medicamentos e intervenciones son cada vez más específicos y selectivos. Suelen definirse de manera específica para cada caso, combinando el tratamiento farmacológico con medidas de rehabilitación socio laboral, psicoterapias y apoyo familiar. Con la detección temprana y la atención oportuna, la mayoría de las personas con un trastorno mental se recuperan rápidamente y ni siquiera necesitan cuidado hospitalario. Otras necesitan estadías cortas en el hospital para recibir tratamiento. Un muy pequeño número de personas con enfermedades mentales necesita cuidado hospitalario prolongado. (p. 3)

En concordancia con lo anterior, se puede decir que cuando la persona acepta que necesita ayuda de un especialista para sobrellevar su problema o trastorno no se le acaba a vida, por el contrario, está actuando a tiempo para lograr superar estas dificultades que por mucho tiempo estuvieron normalizadas dentro de sus entornos, normalizando también que no está mal ir al psicólogo y demás profesionales, porque el cerebro es un órgano más del cuerpo y necesita atenderse regularmente.

Ahora, leamos por qué la mayoría de las personas no buscan ayuda a tiempo.

A través de la historia se han construido estereotipos fuertemente arraigados en relación con la peligrosidad, incompetencia y falta de voluntad de las personas con trastornos mentales. Principalmente por el desconocimiento sobre la forma de identificar los problemas y trastornos mentales de manera oportuna, su tratamiento y pronóstico, así como su manejo en la familia y la comunidad, un gran número de personas generan prejuicios muy comúnmente asociados al temor y/o la rabia, los cuales llevan a la discriminación de las personas con trastorno o problemas mentales y sus familias (Ministerio de Salud, 2014).

El papel que juega la sociedad en este tema es determinante, porque son las personas externas quienes se creen con el poder de herir e invalidar los derechos de otro, donde se minimiza cualquier habilidad y solo se tiene presente la desventaja. En consecuencia, estos comentarios, estereotipos, prejuicios y discriminaciones comienzan a actuar en las personas que desde su propia subjetividad promueven actitudes de auto-estigma, porque claramente su entorno se convierte en una barrera para trascender de tal situación.

Tabla 1. La Lucha contra el estigma

	ESTIGMA PÚBLICO	AUTO-ESTIGMA
<b>ESTEREOTIPO</b>	Creencias negativas sobre un grupo (peligrosidad, incompetencia, falta de voluntad).	Creencias negativas sobre uno mismo (peligrosidad, incompetencia, falta de voluntad).
<b>PREJUICIO</b>	Conformidad con las creencias y/o reacciones emocionales (miedo, rabia).	Conformidad con las creencias y/o reacciones emocionales (baja autoestima, desconfianza sobre la propia capacidad, vergüenza).
<b>DISCRIMINACIÓN</b>	Comportamiento en respuesta al prejuicio (rechazo, negativa a emplear, negativa a ayudar).	Comportamiento en respuesta al prejuicio (falta de aprovechamiento de oportunidades de empleo, rechazo a buscar ayuda).
<p>Tomado del artículo: la lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental: una estrategia completa a basada en la información disponible. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., 2008, vol. XXVIII</p>		

**Fuente:** La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible (2008, p. 49).

Teniendo en cuenta la anterior información, esta cuestión es algo que se tuvo que transformar: reconocer la discapacidad psicosocial o trastorno mental no tiene que ser algo tormentoso, es por eso que, desde la constitución política (Ley 1616 del 2013), se reconoce la salud mental y problema psicosocial como:

La salud mental se define como un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, para trabajar, para establecer relaciones significativas y para contribuir a la comunidad.

Un problema psicosocial o ambiental puede ser un acontecimiento vital negativo, una dificultad o deficiencia ambiental, una situación de estrés familiar o interpersonal, una insuficiencia en el apoyo social o los recursos personales, u otro problema relacionado con el contexto en que se han desarrollado alteraciones experimentadas por una persona.

Por otro lado, se entiende que el sujeto con discapacidad psicosocial o algún tipo de trastorno la mayoría de las veces se encuentra dentro de un entorno familiar, y por lo tanto esta podría ser un apoyo para transformar su realidad; sin embargo, en ocasiones, la propia familia es quien limita o quizá no percibe las alertas que puedan prevenir este tipo de casos. Muchas veces se escuchan comentarios como “¿Por qué la familia no hizo nada?, ¿No se dieron cuenta? Si ni siquiera su propia familia puede hacer algo”. Estos siguen siendo solo estigmas sociales y percepciones de personas que, probablemente, no han estado en la posición de estas familias.

Para esto, es importante reconocer en un primer momento algunos de los tipos de familia con los que nos podemos encontrar, recordando que hay muchas clases de ellas, por consiguiente, se pretende dar una respuesta hacia aquellos sentires y acciones que puede tomar tanto la familia para con la persona que tenga discapacidad psicosocial y viceversa.

Una definición de familia puede ser la siguiente: un grupo social y aquella agencia de bienestar para los integrantes que están inmersos en ella. Estas son las que plantean primeramente aquellas normas y pautas que se deben seguir y cumplir para poder tener una buena convivencia, teniendo en cuenta que ello le va a servir al sujeto al momento de habitar en otros contextos, por ello, gran parte de la identidad de las personas hace referencia y es gracias a las familias. Así mismo, se ve a la familia no como algo estático, sino que, con los cambios sociales que se han venido trayendo a través de las épocas se han ido transformando, ya sea en concepciones, roles, funciones, diversidad y demás, haciendo así que, a través de los años y los estudios que se han realizado alrededor de este tema, surjan diferentes perspectivas sobre lo que es y cómo se percibe. (Gaitán, León y Manjarrés, 2016, pp. 42-44)

Ahora se nombrarán a los tipos de familia que se pueden encontrar, ya que, como se mencionó anteriormente, en cualquier contexto se puede vislumbrar la presente problemática. Además, si usted es padre, madre, hijo, hermano, esposo, esposa se podría relacionar con algún tipo de familia, según Gaitán, León y Manjarrés (2016):

- *Familia nuclear urbana*: Está integrada por una pareja adulta con hijos o por uno de los miembros de la pareja y sus hijos. La familia nuclear se divide en dos tipos de familias: 1) Familia nuclear monoparental: integrada por uno de los padres y uno o más hijos. 2) Familia nuclear biparental: Integrada por el padre y la madre, con uno o más hijos.
- *Familia extensa*: Además de la familia nuclear, incluye a los abuelos, tíos, primos y demás parientes de primera línea consanguínea. Dentro de esta clasificación tenemos:

1) Familia extensa monoparental: integrada por uno de los miembros de la pareja, con uno o más hijos, y por otros parientes.  
2) Familia extensa amplia (o familia compuesta): integrada por una pareja o uno de los miembros de esta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.

- *Familia unipersonal*: Aquella compuesta por un solo integrante (este tipo de familia la introduce Gutiérrez, 1994, y algunos no la aceptan).
- *Familia monoparental*: Aquella que cuenta con solo uno de los dos padres (consideramos a la familia monoparental nuclear), sea cual sea la razón, madre soltera, abandono de uno de los progenitores o muerte.
- *Familia recompuesta*: Son llamadas así porque los progenitores, después de una ruptura, han establecido una nueva unión, en algunos casos hay hijos de un solo progenitor, en otros de ambos e incluso de la nueva unión.
- *Familia adoptiva*: Es aquella que acoge a un menor por medio del proceso de adopción, estableciendo con este o estos una relación estable y duradera basada en los principios del amor (algunas personas ponen en tela de juicio esta categoría). (p. 60-61)

Ahora bien, estas relaciones brindan un panorama amplio sobre cómo el núcleo familiar llega a ser tan indispensable en el proceso de algún miembro de la familia con trastorno o discapacidad psicosocial, ya que desde su niñez hay elementos determinantes, que luego en su vida adulta cobran sentido. Desde esta perspectiva se quiere ligar la pregunta: ¿Cómo son las relaciones de la familia y las personas con discapacidad psicosocial? Esta es difícil de responder porque, de acuerdo con los imaginarios o la historia familiar, estas actitudes y presencias pueden llegar a tomar un rol diferente,

y ese precisamente es el objetivo, identificar cómo se puede impactar la vida del otro desde el apoyo o prevención de situaciones trágicas. Un reflejo de lo anterior es la siguiente experiencia:

Han realizado encuentros con familias desde la corporación Con-Vivamos, donde planean, desarrollan y evalúan procesos psicosociales alrededor de éstas. Desde acá abarcan esa función materna que se tiene en la crianza de un hijo, siendo lo más importante para su óptimo crecimiento (teniendo en cuenta la diversidad familiar de la que se habló, se entiende que esta función no es exclusivamente de la madre). (Castro y Ortiz, pp. 5-6)

Desde este encuentro se pueden analizar algunas vivencias en las cuales la familia se puede ver enfrentada a alguna situación mental. Algunas de las circunstancias pueden ser: agresión física o verbal, ausencia de la figura materna o paterna. Una circunstancia determinante es tener presente cómo se llegó a asumir el hecho de convertirse en padres, ya que pudo ser por obligación o por una decisión planificada. Además de esto, identificar la relación que puede tener con la familia.

Partiendo de lo ya mencionado, se pueden cambiar los supuestos naturalizados dentro de la familia por actividades que ayuden en el contexto de una persona que necesite de este soporte; es necesario informarse sobre ello para poder actuar, pues estas son acciones que pueden transformar las redes de apoyo dentro del núcleo familiar.

La red de apoyo se evidencia cuando un individuo tiene la posibilidad de establecer vínculos o soportes que generan un potencial y beneficio del individuo en cuanto a sus habilidades y desarrollo, puesto que es primordial el que la persona se sienta acompañada, protegida y satisfecha ya sea en sus necesidades, desequilibrios, crisis, entre otras, por tanto, la familia al ser el primer sistema de socialización desempeña un papel fundamental en temas como los aprendizajes, creencias, comportamientos y hábitos claves para el progreso de la persona en sus demás contextos. (Lucero y Triana, 2022, p. 12)

De la misma forma, Lucero y Triana (2022) plantean desde su investigación algunos aspectos que pueden ayudar a ser esa red de apoyo en la familia, la cual puede ir transformándose según la necesidad de la persona, ya que el proceso no es lineal y más si se trata de salud mental:

- **Comunicación:** Tener una comunicación asertiva, en donde la persona realmente se sienta escuchada y pueda procesar y transitar de mejor forma sus sentires.
- **Estabilidad:** Por supuesto que se necesita una estabilidad económica muchas veces, pero no queremos hacer referencia a ello, sino a que la persona pueda sentir a la familia como “*tierra firme*”.
- **Comprensión:** Esto en cuanto a los procesos que esté teniendo la persona.
- **Confianza:** Es necesario que la persona sienta que, a pesar de todo, va a haber alguien a su lado para escucharle siempre que lo necesite.
- **Acompañamiento:** Esto también refiere a los procesos que esté llevando a cabo la persona, pues si hay alguien a su lado y que sepa que siempre va a estar presente, va a hacer todo un poquito más fácil de lidiar.
- **Tranquilidad:** la paz mental y física es lo que más buscan las personas.
- **No invalidar las experiencias que se tengan en cualquier ámbito:** muchas veces, principalmente las personas ya mayores de edad tienden a minimizar comentarios, vivencias, opiniones y demás de la persona, por lo que se puede cohibir a la persona de poder expresarse libremente.
- **No minimizar a la persona:** si se cohibe a la persona, eso acarrea que no pueda ser como verdaderamente es en los diferentes espacios, sino tener que ajustarse a lo que esperan de él.
- **Compartir con la familia:** el tiempo de calidad con la familia no está de más, siendo importante que la familia se integre con la persona y viceversa.

- **Realizar hobbies:** animar a la persona a que realice hobbies puede ser una gran ayuda para que pueda expresarse y mantener su mente ocupada en actividades de su gusto.

## Encarnando la discapacidad psicosocial: relato de una familia

Para finalizar, se pretende dar cuenta sobre una experiencia, contada desde el anonimato, que vivió una familia con un hermano e hijo, el cual llegó a tener problemas en su salud mental y, lamentablemente, no se detectó a tiempo, llegando a tener un final triste para los familiares de la persona. Desde allí, comenzaremos con el relato:

Somos siete en el núcleo familiar, tres hombres y dos mujeres. Mis padres siempre estuvieron en una relación *disfuncional*, pues desde muy pequeños veíamos cómo nuestro padre se iba y volvía a los pocos meses a la casa; quizá para mis hermanos y para mí eso era normal, pero ahora entiendo que esto pudo ser el detonante de muchos conflictos en la vida de cada uno. Además, las relaciones personales entre la familia eran muy pocas, no nos acostumbramos a demostrar el cariño y mucho menos a comunicarnos las cosas.

Por otro lado, el contexto social era permeado por el señalamiento especialmente a lo que no encajaba en el pueblo, todo debía estar dentro del *campo de lo normal*, entonces las personas externas se atrevían a cuestionar y criticar la vida de los demás. Debo admitir que escribir estas líneas me cuesta mucho, pero sé que es importante para que situaciones como la que leerán a continuación se prevengan.

En la familia nadie sabía de qué se trababa un problema de salud mental, sin embargo, lo tuvimos que enfrentar de forma abrupta. Mi hermano, desde muy pequeño empezó a tomar, porque

el ambiente se lo permitía; luego de años, esto se convirtió en una adicción de la cual él ya no tenía la posibilidad de salir. Mi madre siempre estaba preocupada, pero por falta de recursos no logró conseguir ninguna solución; en los pueblos este tema de adicciones, psicólogos y psiquiatras aún es un tabú, por lo tanto, la situación cada vez se salió más de las manos. Mi hermano tenía apenas 22 años y presentaba cuadros de ansiedad, que solo calmaba con el alcohol. A raíz de esto empezó a presentar depresiones y pensamientos como que él no servía para nada y demás, mi madre estuvo presente y desde sus posibilidades lo ayudaba; sin embargo, con el pasar del tiempo, nosotros, los hermanos, nos concentramos en nuestra vida y no vimos las alertas de todo por lo que él estaba pasando. Las críticas y señalamientos del entorno cumplieron con su objetivo, mi hermano no conseguía tener una proyección en su vida, y creo que lo pensó muy bien para dejar de sufrir en este mundo: su única salida fue quitarse la vida.

La familia estuvo presente pero no supo cómo manejar la situación, no es fácil aceptar esta realidad. Pero hoy, después de 5 meses de su partida, escribo esta experiencia porque sé que él hubiese querido ayudar a más personas y familias para dejar el alcohol y luchar por la vida.

## Conclusiones

Para cerrar este proceso de reflexión, escrito desde lo teórico y el relato que se puede leer al final, se consigue concluir que:

- El tema de la salud mental es algo que hasta estos tiempos está saliendo a flote y, aun así, sigue sin ser totalmente reconocido por muchas personas y más aquellas que ya son mayores en edad, sin embargo, es un tema fundamental tratar y manejar desde la niñez las alertas, pues es necesario que los sujetos sepan reconocer sus emociones y así mismo saber cómo gestionarlas.
- Se hace necesario cada vez más pensar en cómo las familias generan ambientes sanos por medio de una red de apoyo fuerte, pues esto puede ayudar a que los integrantes de estas se sientan en un espacio seguro donde se consigan expresar sin temor a ser juzgados o señalados.
- Las instituciones educativas deben trabajar el tema emocional con los estudiantes, teniendo en cuenta que este es un espacio social para ellos, donde comparten, ríen, se divierten, sufren, etc. Como bien se dice, el colegio es la segunda casa de los niños, por lo que los procesos se deben dar, tratar y manejar en los dos espacios: familia y escuela.
- En el campo de la educación especial se perciben estudiantes que no manejan sus emociones y que por ende demuestran actitudes que generan una alerta para el docente, el cual debe empezar una ruta de apoyo y trabajo cooperativo con la familia, pues quizá no se le están reconociendo sus sentires y mucho menos la posibilidad de expresarlos, determinar cuáles están siendo las barreras que se lo impiden y, desde la pedagogía y demás especialidades, lograr trascender de aquel problema, que si no de identifica a tiempo puede llegar a convertirse en un trastorno de mayor complejidad.
- Los educadores especiales trabajan con diversidad de población, no necesariamente solo discapacidad, por ende, esta mirada social y humana permite relacionarse con el otro, no desde lo que tiene que saber o aprender, si no a partir de su contexto, sus gustos, sentires, habilidades, relaciones, etc. Entonces, siempre van más allá de lo que ven a simple vista, se interesan por el bienestar de esa persona, apoyando desde su rol los aspectos necesarios para trascender de cualquier situación.

Desde y con la pedagogía los educadores especiales logran generar ambientes seguros y activos para la comunidad, pues se preocupan por identificar y adaptar las estrategias necesarias para que las personas consigan ser incluidas y tratadas como seres humanos. Estos elementos hacen que se distingan de muchos otros profesionales que se preocupan solo por cumplir las horas de trabajo.

- Es importante que nuestras nuevas juventudes sientan que la casa y la escuela son ambientes seguros, donde puedan expresarse libremente.

## Referencias

- Castro, A. y Ortiz, C. (s.f.). *Encuentro: la familia y la salud mental de los y las adolescentes Facultad Nacional de Salud Pública, Héctor Abad Gómez Mesa, Políticas Públicas en Salud Mental*. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3284e380-0d1b-440f-ad60-da7cb7281b18/Familia+y+transmisi%C3%B3n+de+la+ley.pdf?mod=ajperes>.
- Constitución política de Colombia. (2013). *Ley 1616 de Salud Mental*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/dij/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>
- Gaitán, A., León, E. y Manjarrés, D. (2016). *Familia y escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Universidad Pedagógica Nacional. [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12960/Escuelayfamilia\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12960/Escuelayfamilia_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Grupo de Gestión Integrada para la Salud Mental. (2014). ABECE sobre la salud mental, sus trastornos y estigma. Ministerio de Salud, (1-5). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/vs/pp/abc-salud-mental.pdf>
- López, M, Laviana, M, Fernández, L, López, A, Rodríguez, A. y Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Neuropsiq*, XXVIII(101), 44-83.
- Lucero, M. y Triana, M. (2022). *La familia como red de apoyo en las afectaciones a la salud mental a causa de la pandemia del COVID-19*. Universidad de La Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2306&context=trabajo\\_social](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2306&context=trabajo_social).
- Soto, V. López, J. y García, D. (2015). Imaginarios sobre enfermedad mental de la población general que asiste a los grupos de apoyo en salud mental. *Investigaciones Andina*, 17, 1313-1326.

# 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](mailto:csmartin@pedagogica.edu.co), [mmurcia@pedagogica.edu.co](mailto:mmurcia@pedagogica.edu.co), [lirhernandez@pedagogica.edu.co](mailto:lirhernandez@pedagogica.edu.co), [hmjimenezp@pedagogica.edu.co](mailto:hmjimenezp@pedagogica.edu.co), [parincomp@pedagogica.edu.co](mailto:parincomp@pedagogica.edu.co), [mlparra@pedagogica.edu.co](mailto:mlparra@pedagogica.edu.co), [acruz@pedagogica.edu.co](mailto:acruz@pedagogica.edu.co), [eedelgado@pedagogica.edu.co](mailto: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.

Situar 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 delinean 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.

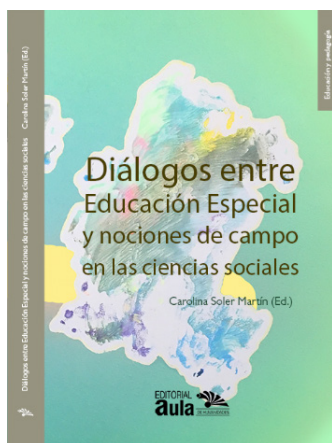
UNAM. (2017). Análisis de contexto: conceptos básicos. *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar* (pp. 33-38). Biblioteca jurídica virtual del Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5766-violaciones-derechos-humanos-y-contexto-herramientas-propue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

## Libro Recomendado

Como aporte al campo de estudio de saberes y conocimientos, doce profesores de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia escribimos el libro que aquí se presenta, titulado, *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales*, publicado en julio del 2024 por la editorial Aula de Humanidades.

A continuación, de forma esquemática presentamos sus cuatro partes y los títulos y autores de cada capítulo. Al final dejamos el vínculo para acercarse a la introducción.



**Figura 1.** *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales*

**Fuente:** elaboración propia.

## **Primera Parte: entre sentidos y significados**

Cap. 1. Lazadas en torno a significados de la Educación Especial. Hilba Milena Jiménez Pulido.

Cap. 2. Reconociendo la significación de los saberes en Educación Especial. Alexandra Cruz Prieto.

## **Segunda Parte: entre subjetividades**

Cap. 3. Tránsitos de una Educadora Especial. Interrogantes y líneas de una historia formativo-sensitiva. Paola Andrea Rincón Pedroza.

Cap. 4. De mi ser y estar en la Educación Especial. María del Pilar Murcia Pérez.

Cap. 5. La metamorfosis en la Educación Especial. Lina Rocío Hernández Aguilera.

Cap. 6. La Educación Especial: Un campo relacional en el que se circunscribe la convivencialidad, el cuidado y la ética. Andrea Rodríguez Vega.

## **Tercera Parte: entre epistemologías y saberes**

Cap. 7. Tensiones y saberes de la Educación Especial. Una mirada desde la experiencia y los saberes construidos. Diana Maritza Wilches Landines.

Cap. 8. Campo de Conocimiento de la Educación Especial: saberes y voces de mujeres apuestas desde el Sur. Mary Luz Parra Gómez.

Cap. 9. Diálogos sobre la Educación Especial como campo en deconstrucción desde los futuros de la educación “inclusiva”. Gabriela Alfonso Novoa.

Cap. 10. Educación especial. Campo, saber y perspectivas. Diálogos con algunas ideas sobre el campo intelectual de la educación. Eduardo Enrique Delgado Polo.

## **Cuarta Parte: entre historias**

Cap. 11. Un siglo en construcción de la formación del educador especial del instructor al licenciado: trayectos en la UPN de Colombia. Mary Luz Parra Gómez y Gloria Muñoz Díaz.

Cap. 12. Educación Especial: habitus y luchas en los campos educativo y de la discapacidad. Carolina Soler Martín.

Cap. 13: Diálogos pendientes desde la educación especial. Todas y todos los autores.

La introducción recoge intenciones, referentes generales y metodología seguida para los diálogos que dieron como resultado la escritura del libro. Esta se puede consultar en el siguiente vínculo de la Editorial Aula de Humanidades: <https://editorialhumanidades.com/producto/dialogos-entre-educacion-especial/>