

## **Historia polifónica de la escolarización/educación para personas con discapacidad(es) desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia): 1965-2002.**

**Alexander Yarza de Los Ríos\***, **Myriam Ramírez Ramírez\*\***  
**Lina María Franco\*\*\*** y **Nancy Catalina Vásquez\*\*\*\***

Recibido: 01/02/2014

Aceptado: 23/03/2014



### **Resumen**

El artículo presenta los resultados de una investigación biográfico–narrativa sobre las conexiones y entrecruzamientos entre relatos de vida de maestros y maestras especiales y los procesos de reforma a la educación especial en Medellín. Parte del reconocimiento de las historias de la educación especial en Colombia y América Latina, reconociendo, a la vez, la ausencia de investigaciones desde las voces y vivencias de los educadores especiales en el tiempo reciente. Luego, se sintetiza el diseño metodológico y se da paso a la presentación de parte de los resultados: una trama polifónica, compartida y colectiva desde los relatos de vida de los educadores especiales, algunos análisis sobre la identidad profesional y las reformas, y unas reflexiones para pensar el presente del educador especial/diferencial en América Latina.

### **Palabras clave**

Investigación biográfico–narrativa, educación especial, identidad profesional, historia de la educación especial.

### **Polyphonic history of the schooling/education for the people with disabilities from the voices of the special education teachers in Medellín (Antioquia, Colombia): 1965-2002**

### **Abstract**

The article presents the results of a narrative–biographical research about the connections and intercrossings among life stories of special education teachers and the reform processes to special education in Medellín. It starts from the recognition of the histories of the special education in Colombia and Latin America, recognizing at the same time the lack of research of the special education teachers and their experience in the recent times. Then, there is a synthesis of the methodological model and then part of the results are presented: polyphonic plot, shared and collective from the life stories of special education teachers, some analyses about the professional identity, and the reforms, besides some reflections to think about the present special education teacher in Latin America.

### **Key words**

Narrative–biographical research, special education, professional identity, history of special education.

---

\* Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. *E-mail:* yacosume@gmail.com

\*\* Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. *E-mail:* myram19@gmail.com

\*\*\* Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. *E-mail:* linitafrancom@gmail.com

\*\*\*\* Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. *E-mail:* ncata91@hotmail.com

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Las reformas educativas sobre la educación especial, la integración académica-educativa y la educación inclusiva han sido procesos disímiles en América Latina. Desde finales de la década de 1950 hasta mediados de 1970, se inauguraron las políticas educativas de diferenciación de la educación especial, con la pretensión de responder a las necesidades educativas de grupos poblacionales históricamente excluidos de los subsistemas sociales, entre ellos, los sujetos en situación de discapacidad y excepcionalidad<sup>2</sup> (De La Vega, 2004; Miranda, 2008; Padilla, 2012). Este fenómeno de expansión escolar recorrió toda América Latina.

En la actualidad, se puede identificar claramente que en Argentina, Brasil y México, por ejemplo, existe la educación especial como modalidad educativa estatal en articulación con la educación común, los procesos de integración e, incluso, con la educación inclusiva. De otro lado, existe la experiencia de Colombia en donde se ha «desestatalizado» la atención en centros de educación especializada y se ha privilegiado la educación inclusiva con calidad en los establecimientos educativos comunes (Yarza, 2011a). De esta manera, podemos apreciar la multiplicidad de caminos y formas de asumir las reformas educativas sobre la educación para las personas con discapacidades y excepciones en América Latina.

Paradójicamente, existen algunos estudios sobre las reformas a la educación para las personas con discapacidades y excepciones en las últimas décadas en nuestra región, pero sin las voces de los sujetos, sin acercarse al análisis de la complejidad de estas reformas educativas, desde la perspectiva de uno de sus principales actores: los educadores especiales. Al respecto, como un ejemplo, se cuenta con el estudio *Personas con discapacidad y acceso a los servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación* (Samaniego, 2009), constituyéndose en una aproximación legal y conceptual, desde la perspectiva de informes internacionales y el discurso oficial de los distintos países latinoamericanos, en procura de respuesta a las demandas de inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo. Esos otros caminos se vieron tejer desde las vidas de los educadores y educadoras especiales que recrearon su cotidianidad en las escuelas, aulas y espacios especiales a lo largo de América Latina.

Las historias de la educación especial, educación diferencial o pedagogía diferencial son escasas en nuestro país (Yarza, 2007; 2011b) y en algunos países de América Latina (*v. g.*, Bolivia, Ecuador o Panamá). Como se plantea en otro lugar “*En nuestra región (geopolíticamente hablando) todavía impera un olvido colectivo o una desmemoria conjunta de nuestra historia sobre la educación especial*” (Yarza, 2011b: 4); por tanto, todavía desconocemos buena parte de los procesos, dinámicas, estructuraciones, subjetivaciones, institucionaliza-

1 Este artículo muestra algunos de los resultados que se obtuvieron a partir de la investigación: “Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia) 1980-2008”, financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia. Su ejecución contó con dos auxiliares investigativos: Paola Arango Mira y Henry Alberto Rojas.

2 La educación especial ha cambiado las formas de nominación y etiquetamiento de los sujetos a los que ha dirigido preferiblemente sus prácticas, discursos, intereses y fines. En la actualidad, lo políticamente correcto induce a nombrar en términos educativos a las personas con discapacidad como sujetos con barreras para el aprendizaje y la participación (desde la propuesta de la UNESCO sobre educación inclusiva); sin embargo, en esta investigación se opta por hablar pedagógica y educativamente de sujetos con discapacidad o en situación de discapacidad y excepciones.

ciones, apropiaciones, emergencias de discursos y prácticas relacionadas con la educación especial, la educación de sujetos/colectivos con discapacidad(es) y excepcionalidad(es) y, por supuesto, sobre el educador especial. A pesar de esta situación, se vienen materializando algunas iniciativas de publicación conjunta entre investigadores de distintos países de América Latina que pretenden saldar este vacío<sup>3</sup>.

Con las historias de datos, institucionales, sociales y, especialmente, de la práctica pedagógica (Yarza, 2005, 2006, 2007, 2007–2008, 2008, 2010, 2011b, 2012, 2013; Yarza y Cortese, 2009; Yarza y Rodríguez, 2005, 2007), se ha realizado un avance importante para el conocimiento de las historias de la educación especial en Colombia, desde principios del siglo XX a los albores del siglo XXI. Contamos con estudios sobre la institucionalización y apropiación de la pedagogía y educación de la infancia «anormal», de los «retrasados», de los «sordomudos», de los «ciegos», en el contexto de los saberes modernos y el escolanovismo experimentalista, la problemática de la degeneración de la raza, la preocupación por el progreso y la salvación, entre otras temáticas y problemáticas que sitúan este discurso en el lugar epistémico de las ciencias modernas experimentales.

De igual modo, tenemos aproximaciones histórico-comparadas de la educación de anormales entre Colombia y Argentina (1900–1930), estudios sobre la formación de maestros en y para la educación de anormales (1870–1940), acercamientos institucionales a escuelas de ciegos y sordos (1925–2000), miradas histórico-sociales sobre la educación especial, con referencia a Bogotá (1900–1995) y un conjunto menor de miradas generalistas, normativas, prescriptivas y globales (1900–1990).

A pesar de este importante, aunque todavía insuficiente conocimiento histórico-educativo y pedagógico, sus enfoques epistémicos y metodológicos, han prescindido de considerar las *voces de los sujetos históricos*, de sus narraciones y relatos en/de vida, como un documento y un registro histórico (en el sentido moderno de la historiografía), al tiempo que tampoco se ha contemplado su potencia constructiva, reconstructiva, mediadora y hasta transgresora de las verdades en la educación y la pedagogía, específicamente en el campo de la educación especial.

Las voces singulares, cuando se entrelazan, tienen la potencia de tejer un relato compartido sobre nuestra historia común. En un país amnésico como Colombia, todos los

3 En el año 2008, en el marco del Congreso de Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe, realizado en la Universidad Santiago de Chile, se constituyó la mesa N° 30: “Temas, problemas y nuevos desafíos de la historia social de la educación”, coordinada por Alicia Civera Cerecedo (Colegio Mexiquense, México), Lucía Lionetti (UNCP-BA-FCH-IEHS, Argentina), Ariclé Vecchia (Universidad de Sao Paulo, Brasil), Carlos Escalante Fernández (Colegio Mexiquense, México) y Alexander Yarza De Los Ríos (Universidad de Antioquia, Colombia). Posterior a este encuentro, se gestaron dos iniciativas de publicación conjunta sobre las historias de la educación especial en América Latina. En 2010, el profesor Alexander Yarza De Los Ríos coordinó un monográfico sobre Historias de la educación de anormales y la educación especial en América Latina, en la *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), de la Universidad de Antioquia, en el cual se publicaron artículos provenientes de Argentina, Chile, Colombia, Brasil, España, México y Francia (una traducción). Posteriormente, en 2012 el profesor Antonio Padilla Arroyo, de la Universidad del Estado de Morelos, México, coordinó la edición del libro *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*, en el que se presentan varias aproximaciones históricas en Argentina, Colombia, España y México. Para 2014 en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, a realizarse en Toluca, México, los profesores Padilla y Yarza coordinan el Panel: *Educación especial y prácticas educativas en Iberoamérica: imágenes y narrativas sobre el «cuerpo anormal», siglos XIX y XX*, continuando con el trabajo de historización de la educación especial en América Latina.

intentos por reconstruir los pasos y trasegares de nuestra historia educativa y pedagógica, por tanto social y cultural, deben entenderse como un esfuerzo por reinventar el presente para proyectarnos hacia otro futuro. Pensar históricamente, entonces, como dice María Esther Aguirre Lora:

[...] propiciaría otra forma de teorizar, de inteligir, que superaría la inmediatez y el presentismo [...] que aún domina el campo de los estudios en educación, al ofrecer una perspectiva crítica que apunte a la historicidad de los distintos problemas que forman parte del campo de estudios educativos, esto es, como se han constituido cada uno de ellos en el tejido de las distintas temporalidades, cuáles son las diversas trayectorias que se entrecruzan en ellos.

(Aguirre, 2009: 29)

En esta dirección, el Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, diseñó una investigación biográfico-narrativa que exploró las conexiones, relacionamientos y entrecruzamientos entre relatos de vida de educadores y educadoras especiales y los procesos de reforma a la educación especial. Se ha constituido así una apuesta profesional, ético-política y académica del equipo de investigación y de las narradoras y el narrador, en tanto se han generado posibilidades de comprensión de lo que ha sido la historia de la educación especial en los tiempos recientes, desde el punto de vista singular y colectivo de los educadores especiales (no de las leyes ni desde un externalismo sin sujetos).

La investigación, en el campo de la educación para personas con discapacidad y excepcionalidad o campo de la educación especial (Yarza, 2011b), ha tenido expresiones de distintos enfoques y paradigmas investigativos: etnográficos, investigación-acción/ participación, cuasi-experimentales y psicopedagógicos (Yarza, Franco, Vásquez y Ramírez, 2011); no obstante, prescinde de acercamientos sistemáticos, rigurosos y profundos, desde un enfoque (auto)biográfico-narrativo a la cotidianidad y vida educativa en nuestras sociedades contemporáneas. Por tanto, el estudio parte de la identificación de la ausencia de investigaciones biográfico-narrativas, específicamente sobre los educadores especiales, la identidad y las reformas educativas en Colombia y, en un modo insipiente, en América Latina.

De otro lado, desde el conjunto de los múltiples y diversos modelos de análisis de las reformas educativas (Apple, 1994, 2001, 2002; Hernández, 2007; Popkewitz, 1994; Popkewitz, Tabachnick y Wehlage, 2007; Rodríguez, 2000), se evidencia la urgencia y necesidad de comprender los procesos de reforma y transformación política desde las experiencias y vivencias de los actores en concreto, *desde los sujetos de las reformas*. Una situación equivalente sucede en el conjunto de investigaciones en historias y relatos de vida del profesorado, en tanto avanzan sobre las narrativas de educadores de inicial, básica (primaria y secundaria), media, universidad, pero existen ínfimos acercamientos focalizados en los educadores especiales.

Siguiendo la presentación al Monográfico sobre narrativas, autobiografías y formación, de la revista *Educación y Pedagogía*, que hizo el investigador argentino Daniel Suárez (2011), podemos apreciar la reciente expansión del giro (auto)biográfico narrativo en educación y pedagogía: congresos, foros, seminarios, libros, *dossiers* en revistas, trabajos de pregrado, maestría y tesis doctorales, redes, publicaciones gubernamentales, etc. Esta expansión

permite afirmar la existencia de una «sociedad biográfica», de un «espacio biográfico» y del reconocimiento de la inminencia de los procesos de biografización en la cultura contemporánea.

Después de una amplia revisión de revistas, libros, congresos, trabajos de maestría y tesis doctorales en Colombia y en América Latina, se constató la escasa existencia de estudios biográfico–narrativos sobre la identidad profesional del educador especial y sus conexiones con las reformas educativas para las personas con discapacidad y excepcionalidad. De la mano de los análisis y perspectivas de Bolívar (2002), Bolívar, Fernández y Segovia (2001), Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005), De Tezanos (2012), Delory–Momberger (2009), McEwan y Egan (2005), Passegi (2011) y, Rivas, Hernández, Sancho y Núñez (2012) se identifica una multiplicidad de temas, líneas y «objetos» de investigación, formación y acción en la investigación narrativa: profesorado, adultos, inmigrantes, aprendizajes, interculturalidad, conflicto, sexualidad, ruralidad, memoria, epistemología y metodología de la investigación, prácticas de formación, género, infancia, cuerpos, salud, cuidado de sí, lenguaje y narrativa, familia, artes, literatura, imágenes, documentación narrativa, vulnerabilidad, trayectorias intelectuales y profesionales, educación inicial, básica, media y superior, entre otras. En este contexto general, se investiga poco sobre discapacidad, educación y educadores especiales.

Como ejemplos de lo encontrado, se pueden citar, por su gran trayectoria, impacto y alcance internacional, los Congresos Internacionales de Pesquisa (Auto)Biográfica de Brasil (CIPA)<sup>4</sup> que han posibilitado visibilizar las temáticas, tendencias y orientaciones de la investigación, la formación y la acción. Con la revisión del V CIPA (2012), se identificó un trabajo sobre jóvenes mujeres con discapacidad (Cobefías, 2012) y uno sobre narrativas de profesoras de educación especial (Varela, 2012). A partir de este último, se pudo conocer el estudio pionero de Bittencourt (2008), Henrique (2005) y Henrique, Pino y Vasques (2012), que se han convertido en referentes fundamentales y orientadores de la presente investigación. De otro lado, en los Simposios Internacionales de Narrativas en Educación, Subjetividad y Formación (2011 y 2013), sólo se encontraron nuestros aportes: Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez (2012) y, Franco, Vásquez, Ramírez y Yarza (2011).

Para el caso de Chile, contamos con los trabajos de la pedagoga Silvia López de Maturana (2010), que han contribuido a comprender los rasgos de los «buenos maestros», en su compromiso pedagógico por un proyecto educativo, desde las historias de sus vidas profesionales. En un estudio posterior, con un equipo de investigación (López de Maturana, Calvo, Tirado y Catalán, 2012), profundizó sobre las prácticas pedagógicas de maestros y directivos chilenos, desde sus autobiografías y entrevistas narrativas en profundidad. Al otro lado del atlántico, José Ignacio Rivas y Fernando Hernández, vienen liderando investigaciones narrativas en educación, a partir de lo cual problematizan las reformas educacionales, la constitución de subjetividades, el lugar del investigador, la identidad profesional, entre otras temáticas (Hernández, Sancho y Rivas, 2011; Rivas, 2011; Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012; Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010).

Si bien en la Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”, publicada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), coordinada por Daniel Hugo

4 Se han realizado cinco versiones de este importante evento que convoca una gran cantidad de investigadores de distintas partes del mundo.

Suárez, de la Universidad de Buenos Aires, ninguno de los libros o capítulos hace referencia a nuestro tema de estudio, sus contribuciones teóricas han resultado imprescindibles para la investigación (Alliaud y Suárez, 2011; Delory-Momberger, 2009; Passegi y De Souza, 2010). Por su parte, en la colección “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação” y en los libros de la *Red Biograph*, Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, de Brasil —donde existe una amplia cantidad de publicaciones<sup>5</sup> no se encuentra ninguna referencia a educadores especiales, identidad y reformas.

Para el caso de Colombia, desde hace poco más de una década, se puede apreciar el giro (auto)biográfico narrativo en el trabajo con los maestros y maestras de las escuelas de nuestro país. Las experiencias recopiladas por la Expedición Pedagógica Nacional (Martínez, 2004), por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (1999), por la Fundación Social (1998) o por Rodrigo Parra (desde el proyecto Escuela y Modernidad, en específico: Parra, 1986; Parra, Parra y Lozano, 2006), entre otros, se constituyen en unos antecedentes significativos para el trabajo de historias y relatos de vida de educadores especiales. De igual manera, desde la investigación educativa y pedagógica sobre la formación de maestros y el oficio de enseñar se han realizado diferentes acercamientos a las historias de vida de maestros (Díaz, 2007a y 2007b; Rueda, 2008).

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se vienen realizando interesantes acercamientos a las prácticas y experiencias de maestros de Medellín y Antioquia desde la narrativa, los relatos y las historias de vida (Murillo, 2008, 2014; Suárez y Yarza, 2008), así como la coordinación de los Simposios Internacionales de Narrativas en Educación, Subjetividad y Formación (referenciados anteriormente). No obstante, ninguna de estas experiencias, investigaciones o proyectos se ha concentrado en indagar sobre las experiencias de educadores especiales y sus múltiples relaciones con las reformas educativas y la identidad profesional.

En nuestra búsqueda documental también observamos que los estudios auto-biográfico narrativos sobre la profesión docente y los estudios sobre la profesionalidad y profesión docente, en Colombia, Iberoamérica, Estados Unidos y Europa (Biddle, Good y Goodson, 2000; Esteve, 2006; Ibarra, 2010; Imberón, 2012; Nuñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Velaz de Medrano y Vaillant, 2009) se concentran en los educadores de primaria, secundaria e incluso de los profesores universitarios e investigadores, prescindiendo de estudios sobre la singularidad del educador especial (con la salvedad de Brasil), como si en la luz del día de la profesión docente no existiese otra noche y otra luz: una narrativa especial que hunde sus raíces sobre la «normalidad docente».

Finalmente, en el importante estado del arte de los trabajos de maestría y tesis doctorales en educación y pedagogía en Colombia, entre 2000 y 2010, coordinado por los Doctores Héctor Fabio Ospina y Napoleón Murcia Peña (2012), la temática no se referencia ni como tema ni como perspectiva de trabajo; de hecho, se señala la precariedad de estudios en educación especial y discapacidad en Colombia

En síntesis, en el campo disciplinar de la investigación auto-biográfica narrativa, como la nombra Passegi (2011), se encuentra un mínimo (aunque importante) antecedente de investigación y se constata un escaso interés por estudiar la identidad profesional del

5 Para ampliar sobre este asunto visitar la página: <[http://www.biograph.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=38&Itemid=58](http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=38&Itemid=58)>.

educador especial y sus conexiones con las reformas a la educación de las personas con discapacidad y excepcionalidad, así como un bajísimo uso y problematización de la narrativa en el campo de la discapacidad.

## 2. Relatos de vida de educadores especiales: nuestro diseño metodológico

La presente investigación biográfica–narrativa estuvo centrada en la construcción de historias de vida de educadoras especiales y un educador especial en la ciudad Medellín; no obstante, también aparecen alusiones a otras ciudades del país, como Bogotá y Cali, al tiempo que del Área Metropolitana y Antioquia. Las narraciones se ubican en un período de tiempo que cubre la década de 1960 a principios del siglo XXI. A su vez, desde las narraciones, se evidencian las transformaciones y problemáticas del país y de la ciudad, en términos políticos, económicos y sociales: el conflicto y la violencia, el «clientelismo», el narcotráfico, la marginación social, el desplazamiento urbano, la pobreza, la desigualdad, entre otros.

Esta investigación cualitativa, se inscribe en un enfoque biográfico–narrativo como una perspectiva de construcción de conocimiento a través de la consideración de los procesos de subjetivación que conducen a valorar al otro como sujeto con agencia, con historia, con un proceso de devenir en tanto *sujeto relacional*, es decir, trata de comprender las relaciones de los maestros consigo mismos y con los otros, con los contextos y las políticas, con las reformas y con las prácticas; pero desde su perspectiva de *protagonistas*.

Por ello, para seleccionar los participantes narradores, fue necesario llevar a cabo un proceso, cuya convocatoria requirió la construcción de unos lineamientos a partir de los cuales los participantes hacen parte del proceso mismo de investigación, en tanto no son concebidos como «informantes», sino que son voces protagónicas que confieren los sentidos y significados que se construyen a través de la investigación, en el encuentro, el diálogo, la narración y la historia misma.

En primer lugar, se construyeron los lineamientos para la convocatoria, los cuales incluyeron las siguientes consideraciones:

- Los educadores y educadoras especiales constituyen un colectivo heterogéneo, tanto en sus procesos de formación inicial y continua, como en sus desempeños profesionales y experiencias vitales. En esta dirección, se consideró fundamental asegurar la pluralidad de trayectorias profesionales y subjetivas en los participantes en la investigación.
- Se tuvo en cuenta las características de la participación en investigación por parte de los maestros y maestras por las múltiples ocupaciones y compromisos institucionales y personales. Por tanto, fue importante contar con participantes comprometidos con el trabajo de investigación.

6 Así aparece la “ínfima existencia investigativa” en las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia: **Región investigativa:** Modalidades educativas 12% de la producción nacional. **Subregión:** Educación Especial 2,3%. Las subregiones Educación en Primera Infancia y Preescolar, Educación Especial, Etnoeducación, Educación para la Crianza, Educación y arte, y Educación y Medios Audiovisuales reportan bajos porcentajes de participación en la producción investigativa en el nivel nacional. Se quiere resaltar, muy especialmente, el tema de la Educación en Primera Infancia y Preescolar dadas las condiciones sociales y políticas con las que se cuenta para darle prioridad al tema en los trabajos de investigación en los niveles de formación posgraduada en educación y pedagogía en el país (Ospina y Murcia, 2012).

- Los criterios de selección de los participantes no debieron ser extremadamente rigurosos, pero tampoco ausentes; de esta manera, se pudo asegurar la confiabilidad y discrecionalidad en la selección.
- No se pretendieron construir historias de vida necesariamente exitosas, modelares o ejemplares, pero tampoco visibilizar un sólo modo de ser educador especial.
- Teniendo en cuenta los conocimientos del equipo investigador, se hicieron invitaciones específicas a maestras o maestros con una trayectoria considerable en los municipios del área metropolitana. De igual manera, se convocaron educadoras con experiencia en procesos de formación de maestros, en procesos de investigación, en procesos de gestión o dirección, entre otras experiencias significativas durante las transformaciones de las reformas a la educación especial.

Así mismo, se construyeron los siguientes criterios de selección:

- **Formación profesional:** ser normalista o bachiller pedagógico, tecnólogo en educación especial o licenciado en educación especial; tecnólogos o licenciados en otros campos de la educación y profesionales en áreas afines. El heterogéneo grupo de participantes se caracterizó por su diferencia en trayectorias profesionales, pues en los inicios de su *ejercicio docente en educación especial*, algunas comenzaron sin ser licenciadas o tecnólogas y con el paso del tiempo se titularon. Este proceso de profesionalización en el campo de la educación especial ha sido condición para la movilidad, producción de conocimiento y realización de prácticas educativas durante su trayectoria profesional.
- **Experiencia profesional en sector educativo público-estatal y/o privado:** el tiempo de experiencia profesional mínimo considerado fue de ocho años, en tanto ese tiempo permite dar cuenta de la vivencia de los procesos de reforma a la educación de las personas con discapacidad y excepcionalidad, en cortes de tiempo que permiten marcar una diferenciación generacional para el reconocimiento de momentos específicos en los procesos de reformas educativas. De igual modo, fueron fundamentales los cargos desempeñados o funciones articuladas a los procesos educativos especiales. Finalmente, se tuvo presente el lugar de experiencia profesional y/o las modalidades de atención en las que hayan laborado, la población atendida y la distinción entre docentes en ejercicio y jubiladas/os.

Después de la construcción de las anteriores consideraciones y criterios de selección, se procedió al momento de convocatoria, la cual comenzó con la solicitud de una base de datos de maestras de apoyo a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, donde se pudieron encontrar algunas maestras que vivieron los procesos de reformas en la educación especial durante las últimas décadas, con diferentes trayectorias y experiencias institucionales. Con esta selección, se procedió a una *Técnica de Muestreo por Bola de Nieve*, que consistió en que a través de la comunicación en cadena entre las maestras contactadas, éstas fueron refiriendo a otras y otros maestros conocidos que cumplieran con los requisitos de participación en la investigación.

Posteriormente, y por medio de un encuentro formal, fue posible presentar a las maestras convocadas el proyecto de investigación, enfatizando en su participación como narradoras

y la polifonía que se encuentra en las voces que al unísono conforman nuevas formas de pensarse y pensar la educación especial desde las posibilidades que ofrece la investigación biográfico-narrativa. Allí las maestras pudieron resolver algunas de sus inquietudes y comenzar con el diligenciamiento de unos perfiles que fueron analizados por el equipo investigador para establecer una distinción en tres grupos de narradoras (entre 8 y 15 años, entre 15 y 30 años, más de 30 años), teniendo en cuenta la importancia de experiencia desde el punto de vista generacional:

- **Población y muestra:** con base en lo anterior, en esta investigación el proceso de selección y convocatoria, dio como resultado la oportunidad de contar en total con 17 participantes narradores, de los cuales fueron 16 educadoras y un educador especial. Al principio se contó con 17 educadoras y un educador, pero en el camino, una educadora se retiró y otras dos salieron por culminación del convenio con la Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín (ASDEM); luego, por la misma técnica de Muestreo por Bola de Nieve, ingresaron dos educadoras cuya trayectoria aportó al reconocimiento de los inicios de la educación especial en el municipio de Medellín y el departamento de Antioquia
- **Técnicas de recolección:** el equipo de investigación terminó construyendo y utilizando las siguientes técnicas para la recolección de los datos narrativos con los participantes:
  - **Narración libre:** fue el primer ejercicio de narración espontánea e individual, en el que cada participante evocó sus experiencias y trayectoria en la educación especial, rememorando momentos de la historia personal y profesional. Esta narración se grabó y transcribió fielmente, para que cada participante pudiera editarla, de tal forma que se omitían algunos hechos y se complementaban otros que aparecían luego de activar la memoria con este primer ejercicio. Al inicio de esta narración, se les dio a conocer a las maestras el consentimiento informado y el protocolo de la técnica, en el que aceptaban su participación en la investigación.
  - **Grupo de discusión:** después de las narraciones libres, se llevaron a cabo dos grupos de discusión, con temáticas que surgieron de esta primera técnica. A partir de una pregunta movilizadora cada participante aportó a la reconstrucción de la historia compartida, colectiva y de los sentidos otorgados a cada momento vivido. Estos encuentros se constituyeron en un engranaje de sentidos no contados y de experiencias comunes. Cada grupo de discusión se grabó en video y audio para el posterior análisis del equipo investigador.
  - **Entrevista selectiva:** luego de tener conocimiento de algunos puntos clave en los procesos de reforma educativa, se llevaron a cabo ocho entrevistas a participantes que tenían mayor conocimiento en el momento histórico sobre el que se quería profundizar. Estas entrevistas se grabaron en audio para su posterior transcripción y análisis.
- **Técnicas y proceso de análisis:** en esta investigación el proceso para el análisis de la información consistió en una técnica llamada *triangulación secuencial* (Bolívar, Fernández y Molina, 2004), que se basa en el análisis sucesivo de los datos narrativos, en un cruce horizontal; es decir, se trata de una técnica que brinda las herramientas y contenidos necesarios para la estructuración de la siguiente. En esta medida,

las técnicas de investigación tuvieron una interrelación que posibilitó identificar un conjunto de temáticas directrices y regularidades discursivas, a través de las distintas narraciones, posibilitando la construcción de una trama polifónica que vincula lo individual con lo colectivo.

En el proceso de análisis específico de esta investigación se leyeron las narraciones libres y se les realizó un análisis provisional vertical y un análisis transversal horizontal; como resultado, se obtuvo la información necesaria para planear los grupos de discusión, es decir, los datos narrativos que debían retomarse en la reconstrucción de la historia compartida. Del análisis de los datos de estas técnicas, surgió la necesidad de realizar entrevistas a algunas maestras. En esa medida, se implementó la triangulación secuencial. Finalmente, cada una de estas técnicas y su aplicación en secuencia, fueron el punto de partida para construir los relatos de vida desde un punto de vista autobiográfico y una trama polifónica.

### 3. Trama polifónica: entre lo individual y lo colectivo. Otras historias

A partir de los análisis colectivos y cruzados de las historias de vida de las narradoras y el narrador, fue emergiendo la posibilidad de temporalizar y periodizar temáticamente las narraciones en una trama polifónica que vincula cada historia singular —por tanto; irreductible, irrepetible, insustituible— con una historia colectiva, común, pública, compartida.

El paso de lo individual a lo colectivo, desde las historias de vida, nos permite mostrar la trama y el entramado histórico, desde el que se erige la historicidad de la subjetividad de los educadores especiales, de los procesos educativos y pedagógicos especiales —con su inminente hibridismo entre lo pedagógico, lo médico, lo psicológico y lo social—, de las tensiones con el Estado y con las agencias internacionales, del lugar social de la educación especial, de las representaciones sociales de los niños/niñas especiales y con discapacidad/excepcionalidad, de las relaciones con la familia, la comunidad y el profesorado (de preescolar, primaria y secundaria), de las relaciones interdisciplinarias, interinstitucionales e intersectoriales, de la vida cotidiana en las aulas, las escuelas, los barrios y la ciudad, de las vidas íntimas y públicas de unos maestros y maestras especiales, diferentes, radicalmente distintos de otros profesores y maestros de nuestra educación, en nuestra Colombia (y, por extensión, en América Latina).

De esta manera, se construyó una trama y un entramado narrativo, organizado por *momentos*, en tanto tiempos temáticamente distinguibles, pero articulables y yuxtapuestos, a partir del cual cada narradora y el narrador, aportaron desde su relato de vida, en la estructuración de una historia polifónica intertextual, intersubjetiva e intercontextual (Goodson, 2001) de la educación especial y del educador especial en Colombia<sup>7</sup>. A continuación se sintetizan los principales aspectos de esta historia no contada ni visibilizada hasta la actualidad.

<sup>7</sup> Sería importante y pertinente co-diseñar una investigación internacional en la que se puedan construir relatos o historias de vida de educadores especiales y diferenciales de varios países de América Latina para comparar sus trayectorias y ciclos profesionales, etc., visibilizando las interconexiones, diferenciaciones, superposiciones, vínculos, suplementos de sentido, etc., al interior de los países y entre los países, partiendo de la hipótesis sobre la coexistencia legítima, necesaria y viable de procesos/instituciones de educación especializada, de integración y de educación inclusiva.

**3.1. Momento Cero: 1920-1950. Educación y pedagogía de anormales en Colombia:** la historia de la educación y pedagogía de anormales a principios del siglo XX, período sobre el que ninguna de las narradoras y el narrador hicieron alusión en su relato de vida, marca la génesis histórica de la problematización por la educabilidad y la institucionalización de las escuelas, aulas y clases especiales (desde experiencias regionales, principalmente en el departamento de Antioquia, pero posteriormente en Cundinamarca, Caldas, entre otros). Se precisa sobre la existencia de espacios institucionales, las formas de etiquetamiento y clasificación de los niños llamados anormales, retrasados, etc.; las prácticas evaluativas, pedagógicas, de formación profesional y la formación de los maestros y maestras (desde las Escuelas normales y las Facultades de Educación y Ciencias de la Educación); es decir, de las tecnologías psico-médico-pedagógicas (Yarza y Rodríguez, 2007).

**3.2. Momento Uno: 1965-1989. Surgimiento de las escuelas y las aulas especiales en la Escuela Expansiva:** los sistemas de instrucción y educación constituidos a principios del siglo XX en América Latina, se transformaron radicalmente entre la década de 1950 y 1970. En los relatos de vida se evidencian alusiones a las formas de surgimiento de las escuelas y aulas especiales en Medellín y Antioquia, que presentan justificaciones, argumentaciones y fines que ayudan a comprender la expansión de estas instituciones en el contexto del fortalecimiento del sistema educativo en el país, desde finales de la década de 1960 y 1970, en conexión con la región de América Latina (Martínez, 2004; 2009).

Además, en las narradoras aparece la particularidad de haber sido formadas desde las Escuelas Normales en Antioquia, quienes tuvieron acercamientos a la «educación especial» (sin nombrarse como tal), desde las prácticas docentes en la *escuela anexa*, las *pasantías*, las *ayudantías* o la *escuela nueva en contexto rural*. Finalmente, consideramos que son importantes los procesos singulares de llegada a las escuelas y aulas que, en el caso específico de una maestra, consistió en la creación misma del programa de aulas especiales en la década de 1960.

**3.3. Momento Dos: 1965-1989. Expansión/fortalecimiento de la educación especial (como parte del sistema estatalizado de educación):** después de conocer algunas apreciaciones sobre el surgimiento, aparecen las experiencias de las maestras en las diferentes formas institucionales creadas para la educación especial en Medellín y Antioquia. Se pone un énfasis en el funcionamiento y organización de su *estructura estatal*. En términos esquemáticos, se evidencia una ruta temática orientadora de la descripción experiencial que transita por las institucionalidades y que caracteriza la vida cotidiana institucional:

- División Departamental/Sección municipal de Educación especial.
- En el Municipio de Medellín: organización y funcionamiento de las escuelas especiales.
- En el Departamento de Antioquia: creación de las aulas especiales, de los internados y su desmonte, de las instituciones de educación especial (Instituto de Ciegos y Sordos, Instituto Psicopedagógico, Víctor Cock, Jesús María de Momfort).
- Descripción interna de la «estructura escolar especial»: organizada en aulas, grados, niveles, ubicación espacial (ciudad y periferia), distinciones de población/sujetos en las instituciones, los equipos de trabajo interdisciplinar, los procesos de capacitaciones o cualificaciones, entre otros.

**3.4. Momento Tres: 1982-1998. Estado, formación y profesionalización en educación especial:** una vez narradas las experiencias sobre el surgimiento, la estructura, organización y funcionamiento de las escuelas y aulas especiales (en Medellín y Antioquia), la historia colectiva se adentra en la multiplicidad de experiencias de formación y profesionalización de las narradoras y el narrador. En los relatos de vida aparecen alusiones a los siguientes tópicos:

- Creación de programas en educación superior (Tecnología y Licenciaturas en educación especial y Dificultades del Aprendizaje).
- Motivaciones/intereses de las maestras y el maestro para profesionalizarse o formarse, teniendo en cuenta la diferencia entre las maestras que venían con una trayectoria profesional desde el oficio y se profesionalizan (con un efecto en la movilidad social) y aquellas maestras y maestros que optan por la educación especial como su opción de formación inicial desde el pregrado.
- Modelos, dispositivos, contenidos de formación y prácticas pedagógicas de las maestras formadas en el Tecnológico de Antioquia, la Universidad de Antioquia y el CEI-PA<sup>8</sup>, es decir, en las instituciones formadoras de educadores especiales en Medellín y Antioquia.

**3.5. Momento Cuatro: 1965-1998. «Somos Especiales»: pedagogía, multiplicidad y subjetivación:** con el reconocimiento de la estructura, funcionamiento y organización de las escuelas y aulas y los procesos de formación y profesionalización de las narradoras y el narrador, la historia común se introduce en la singularidad de las prácticas de producción de saber y hacen visible la multiplicidad de formas de ser educador especial en nuestro contexto. La identidad profesional se erige sobre la heterogeneidad, articulada a una institución, una práctica, un lenguaje y una relación pedagógica primordial: entre el maestro y el sujeto con discapacidad/es. En este momento, se identifican dos elementos claves:

- **Nuevas llegadas e instituciones nuevas:** tránsitos y trayectoria profesional. Aparecen las escuelas y aulas en las que comenzaron a trabajar y las instituciones por las cuales las maestras y el maestro transitaron a lo largo de su trayectoria, poniendo especial énfasis en hacer visible la pluralidad de instituciones (estatales y privadas) y de exigencias diferenciadas entre los tipos de institución.
- **Multiplicidad de prácticas y roles:** es uno de los centros o núcleos temáticos de la historia común. Se expresa en lo que hacía un educador especial y los modos en que se va transformando. Se refieren a las formas de hacer en las aulas y escuelas especiales, los centros privados, la educación superior, la investigación, el trabajo administrativo, el trabajo comunitario, la relación con los equipos profesionales e interdisciplinarios, etc. De igual forma, emergen las distinciones entre las prácticas de evaluar y conocer al sujeto que se educa (los niños, los jóvenes, etc.) y también las prácticas de enseñanza (de los saberes escolares, cotidianos, etc.), de formación (más allá de lo prescrito por el currículo) y las poblaciones/sujetos. Los maestros se autodefinen en función de múltiples significativos positivos otorgados a la adjetivación especial.

**3.6. Momento Cinco: 1965-1998. Enfoques/Paradigmas/modelos de enseñanza y aprendizaje: multidisciplinarietàad, horizontes y bordes de saber:** además de las llega-

das y tránsitos por las instituciones (escuelas, aulas, centros, etc.) y de la comprensión de las prácticas y roles de las educadoras especiales, un elemento fundamental que atraviesa los relatos de vida tiene que ver con alusiones o referencias a la pregunta por el enfoque/paradigma/modelo que orientaba esas prácticas y roles en las instituciones escolares y de los equipos interdisciplinarios. En las narraciones, se aprecia la existencia de un «enfoque/paradigma/modelo» *combinado o híbrido* en lugar de un «enfoque/paradigma/modelo» *puro*, centrado en el déficit o exclusivamente en lo médico-asistencialista.

De igual forma, pedagógicamente, podemos mostrar la existencia de mínimo dos enfoques/paradigmas/modelos orientadores del hacer que fueron emergiendo a medida que las prácticas se transformaban, se reflexionaban, etc. Desde mediados de 1970 hasta finales de 1980, aparece un enfoque/paradigma/modelo *psicomotriz* (conectado al conductismo) y desde mediados de 1980 y la década de 1990, empieza a surgir el *constructivismo* (de la mano de la epistemología genética piagetiana, etc.). Ahora bien, consideramos que existen en las narraciones *cuatro planos de expresión* de estos enfoques/paradigmas/modelos:

- Cuando se habla de la educación especial como generalidad (bien sea como sistema o como conjunto de instituciones).
- Cuando se habla de las escuelas especiales, las instituciones de educación especial o las aulas especiales.
- Cuando se habla de los equipos interdisciplinarios.
- Cuando se habla de los sujetos con los que se relacionaban las maestras y el maestro.
- En cualquier caso, se aprecia contundentemente la naturaleza multiparadigmática e interdisciplinaria de la enseñanza y aprendizaje en educación especial.

**3.7. Momento Seis: 1992-2002. «Del Desmonte a la Fusión»: desestatalización, subordinación y dilución del maestro especial:** finalmente, después de describir la cotidianidad de los procesos de formación y profesionalización, los tránsitos y trayectorias por las instituciones, las prácticas y roles del maestro y el enfoque/paradigma/modelo, propios de un momento de fortalecimiento de la educación especial en el contexto de la Escuela Expansiva en Colombia —su estatalización que acompaña un proceso equivalente de consolidación de una identidad profesional sólida—, emergen las experiencias referidas a los procesos de reforma educativa de la década de 1990 y que terminarán en la reestructuración de los equipos de trabajo interdisciplinario, en el *desmonte* de las aulas especiales y en la *fusión* institucional de las escuelas especiales a comienzos del siglo XXI. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace alusión a los siguientes tópicos:

- Procesos de capacitación del Ministerio de Educación Nacional: principios de 1990 (como antecedente de la normativa, en tanto reforma vertical)
- Movilizaciones políticas y resistencias productivas de los educadores especiales.
- Relaciones con la comunidad y la familia, alianzas por la defensa de la educación especial.
- Tensiones con la administración educativa y conformación de subgrupos de docentes en relación con el desmonte/fusión. Se identificaron dos subgrupos: «críticos» y «críticos».
- Descripciones del desmonte/fusión, desde las acciones legales-administrativas (económicas), socio-políticas y disciplinarias-sancionatorias.

Esta *historia polifónica* se erige como una contrahistoria ante las historias oficiales y hege-

monizadoras provenientes del discurso escolarizador inclusivo gerencialista<sup>9</sup>. El análisis de los relatos de vida permitió otra comprensión de nuestra propia historia que dista de la historia oficializada sobre *lo que nos pasó*: esa historia de los manuales, del discurso hegemónico, de la ausencia de sentido o de imposición de un solo sentido: aquél que termina reivindicando la muerte de cualquier forma de «educación especial». Vemos tejiéndose pues una contrahistoria que emerge de las narraciones singulares, desde la diferencia en educación y pedagogía. En palabras de Michel Foucault, se trata de una problematización distinta, en tanto podemos apreciar que:

La contrahistoria [...] va a hablar precisamente del lado sombrío, a partir de esa sombra. Va a ser el discurso de quienes no poseen la gloria o de quienes la han perdido y ahora se encuentran, quizá transitoriamente pero sin duda durante largo tiempo, en la oscuridad y el silencio. Lo cual hace que ese discurso [...] sea una toma intempestiva de la palabra, un llamamiento.

(Foucault, 2003: 66)

#### 4. Trayectorias de la «identidad profesional docente especial»: un acercamiento político pedagógico y biográfico narrativo

En contraste con el análisis sobre la desprofesionalización del educador especial planteado por el investigador mexicano Guajardo Ramos (2012), de la mano de Henrique Silva —en dos lugares (2005) y Henrique, Pino y Vasques (2012)—, de Leila de Macedo Varela Blanco (2012) y Maria Elisa Bittencourt Leitão (2008) y siguiendo las pioneras, fantásticas y vigentes reflexiones sobre la identidad del educador especial del investigador francés Paul Fustier (2009), con la investigación se avanza hacia una caracterización de la heterogeneidad de los significados y trayectorias profesionales de los educadores especiales en Medellín y Antioquia (Colombia), en el contexto de las reformas educativas y el marco del tránsito del Estado de bienestar al Estado neoliberal.

Un primer hallazgo consiste en evidenciar que la reforma educativa vertical y globalizada de la década de 1990 y principios de 2000, no produce una *prescripción absolutista* sobre la existencia singular de los educadores especiales, a pesar de las transformaciones de las condiciones externas a su identidad profesional. De hecho, existe una multiplicidad de formas de construirse como educador especial. Más allá de las prescripciones de los estatus docentes, de las funciones escolares, de las reglamentaciones ministeriales o de las «teorías exógenas», ha emergido una heterogeneidad de devenires, de contingencias de ser educador especial en nuestro contexto (que también nos permitiría entender algunos asuntos en América Latina). Desde maestros que construyeron una experticia sobre los saberes pedagógicos y educativos con/para poblaciones específicas (*v.g.*, sordos, ciegos, «retrasados mentales», dificultades del aprendizaje, etc.) hasta educadores que han dirigido escuelas y formado familias u otros profesionales. Desde maestros que caminaron de la mano del Movimiento Pedagógico Nacional hasta los que estuvieron en cargos directivos en el Ministerio de Educación Nacional. Ante lo pre-escrito, se auto y co-dibujan unas

9 Un excelente ejemplo de las críticas a la educación especial que se han vuelto hegemónicas desde la educación inclusiva, lo constituye el trabajo de Gerardo Echeíta, Parrilla y Carbonell (2011), paradójicamente publicado en el número inaugural de *RUEDES, Revista de la Red Universitaria de Educación Especial*. Aunque, también se encuentra una cantidad no despreciable de investigadores precursores y defensores de la educación especial (en las décadas de 1980 y 1990) que, en la actualidad, profesan el estandarte de la «educación inclusiva» y sus críticas acérrimas contra un campo de saber que todavía tiene muchos años de existencia en lo porvenir.

invenciones, dado que no existe un modelo único de devenir educador especial ni de construir la identidad profesional docente especial.

De otro lado, también se constata que las narradoras y el narrador generan una equivalencia semántica entre «reforma» y «cambio normativo»; no obstante, se visualizan diferentes niveles o planos de los procesos de reforma: en las instituciones, en los sujetos, en las prácticas y saberes (a lo largo del período estudiado). De un modo contundente, se aprecia una conexión sistémica entre la educación y la educación especial; esto significa que no existía insularidad absoluta e insalvable entre las instituciones de educación especial y las demás instituciones del sistema educativo colombiano. Lo anterior se puede apreciar, por ejemplo, desde mediados de la década de 1970 en la formación pedagógica de las Escuelas Normales o en algunos «efectos» de la presencia de la tecnología instruccional y educativa en la cotidianidad de la educación especial, hasta mediados de 1980, con la existencia del programador, la apropiación de los programas curriculares, la relación entre el programador y el maestro, desde la prescripción y la producción de saber, entre otros aspectos. O, posteriormente, con el giro hacia el constructivismo y la epistemología genética piagetiana.

Es evidente también la feminización del magisterio especial, mostrando la presencia de una función materno-docente y de cuidado, la cual va siendo desplazada y rearticulada por una función escolarizante y educacionista. Más allá del cuidado, se erige la problematización moderna por la funcionalidad y la vida en la educación especial: la utilidad para cada vida en el futuro.

Las educadoras especiales *recrean, rehacen o reinventan* las directrices gubernamentales, produciendo una *resignificación táctica* en sus espacios institucionales. En algunos casos de agudización del verticalismo de la reforma de integración (década de 1990), los maestros se constituyeron en una subjetividad política de resistencia, bien fuera desde la movilización social, la alianza con las familias o desde la militancia en los sindicatos de maestros de Medellín y Antioquia. Y, al mismo tiempo, existieron algunos maestros que se adaptaron, adecuaron y asumieron a-críticamente, los nuevos planteamientos. Como plantea Paul Fustier (2009), en la crisis y en los conflictos que se presentan en la cotidianidad escolar se configura la identidad del educador especial; así también, en la verticalización de la reforma se producen dos modulaciones de identidad profesional colectiva, como opciones a los educadores especiales, en su individualidad: a-crítica y crítica.

Una regularidad compartida por el maestro y maestras narradoras, consiste en que la relación pedagógica entre maestro y alumnos de la educación especial, ha pasado con las reformas de ser *directa a indirecta*, de un rol de *maestro titular* al de *maestro asesor*. Este «desanclaje» de la relación pedagógica *primaria* o fundante entre un maestro y sus estudiantes, configurada desde hace unos cuantos siglos, ha gestado nuevas modulaciones y formas de ser educador especial hasta el punto incluso de presentarse como una dilución del ser maestro.

De otro lado, la educación especial no tiene un solo significado, se configura en interlocución entre una multiplicidad de saberes, prácticas, conocimientos, determinaciones políticas, institucionales, en un contexto nacional de relaciones entre la salud y la educación, pero también en conexión con las políticas internacionales. Institucionalmente, la educación especial existía de tres formas desde la década de 1960 hasta finales de 1990

(aproximadamente): instituciones de educación especial (que incluía modalidad de internado), las aulas especiales departamentales y las escuelas especiales municipales, que tenían un funcionamiento y directrices que las diferenciaban con relación a las prácticas en su interior y, al mismo tiempo, tejían múltiples relaciones con las escuelas ordinarias o regulares, los hospitales, los centros de educación especializada privados y consultorios psicológicos y psiquiátricos.

Los relatos de las narradoras y el narrador hacen visible unas huellas de saber pedagógico-didáctico e interdisciplinar en la cotidianidad escolar especial, tanto de las aulas como de las escuelas. Más aún cuando se contaba con sendos equipos interdisciplinarios que acompañaban de cerca los procesos de evaluación y educación de alumnos con dificultades para el aprendizaje, con retardo mental, sordos, ciegos y demás (etiquetas que se fueron transformando con las reformas y los paradigmas). En una dirección complementaria, las instituciones de la educación especial no eran entendidas por los narradores con mayor trayectoria (con veinte años y más) como un «sistema aislado» del sistema general de educación, sino que hacía parte de él y se encargaba de la educación de personas con discapacidades y sobresalientes (lo que llamamos conexión sistémica). Este sentido de la educación especial se encuentra en contravía de lo planteado por múltiples textos que afirman que las escuelas y aulas eran un universo apartado (Echeita y Domínguez, 2011).

## 5. Algunas reflexiones para pensar el presente del educador especial/diferencial en América Latina

Desde hace poco más de una década, la literatura utilizada para la formación de educadores especiales y, en términos generales, algunos tratados, investigaciones y posiciones globalizadas sobre integración y la educación inclusiva, procedentes de países europeos (España) y anglo-norteamericanos traducidos a habla hispana, plantearon contundentemente que la educación especial había «fracasado» como servicio institucionalizado<sup>10</sup>. Esta perspectiva se oficializa en la medida que se naturaliza como verdad en la formación inicial y continua de maestros y en la investigación, en el contexto de la educación inclusiva.

Desde los organismos internacionales y el agenciamiento operado por la «función experto» (Martínez y Orozco, 2010), se esperaba que la educación especial en Colombia hubiese sido objeto de un diagnóstico que derivase en un conjunto de medidas para remediar su «crisis» o estado deficitario —tal como se intentaba hacer desde principios del siglo XX con la pedagogía de anormales—; no obstante, lo que se evidencia es un *continuum* de reformas aceleradas, verticalistas, descontextualizadas y sin diálogo de saberes con los actores-maestros<sup>11</sup>. En esta dirección, las voces de los sujetos que fueron vistos como objetos o pieza secundaria en el proceso de reforma a la educación especial, se erigen para narrar otra historia, una contrahistoria que intenta desnaturalizar las miradas occidentales que asumimos en la formación de maestros y en el campo de la educación especial (en general). Una historia que se abre a la pluralidad de sentidos y construcciones de

10 Desde la Conferencia de Salamanca en 1994 hasta su revisión de los quince años en 2009. De igual forma, en la Conferencia Internacional de Educación se presenta este mismo enunciado. Recientemente, Echeita, Parrilla y Carbonell (2011) continúan defendiendo la inviabilidad de la educación especial, pero ya no sólo como servicio institucional estatal, sino también como campo disciplinar.

11 Hace pocos años, el investigador Alfredo Sarmiento (2010) presentó un análisis pormenorizado y extenso sobre la calidad de la educación inclusiva en Colombia, con especial énfasis en discapacidad. Literalmente concluye el informe que “[...] las personas con discapacidad tienen un retraso de cerca de dos décadas de avances educativos” (Sarmiento, 2010: 52).

micro-políticas educativas que tienen sus lenguajes, prácticas y modos de subjetivación. Una contrahistoria que deja entrever una contra-diagnos de nosotros mismos desde otro prisma.

Las narraciones de las experiencias de las educadoras y el educador especial, participantes en esta investigación biográfico-narrativa, nos permiten comprender que la historia tiene otras significaciones y trayectorias, desde la singularidad de la vida en las aulas, las escuelas y la vivencia conjunta de la educación especial en nuestro contexto. Más acá de las prescripciones históricas oficializadas sobre la educación especial que marcan su ineludible fracaso, las historias de vida nos muestran su indiscutible vitalidad pedagógica, la presencia de una pregunta fundamental por los umbrales de formabilidad y por la enseñanza y educación integral/armónica que nos permiten afirmar que estas maestras son productoras de saber pedagógico-didáctico y transformadoras de nuestras realidades de exclusión, segregación y marginación. Sus voces marcan la inminencia de una contrahistoria que tiene la potencia de producir otra verdad en el presente.

En otra dirección, consideramos fundamental, necesario y pertinente avanzar hacia la comprensión de los procesos de diferenciación estructural profesional del educador especial o diferencial en América Latina; es decir, hacia la multiplicidad de la profesión en el seno de las reformas neoliberales de la educación y en las contiendas asociadas al imperativo de la inclusión. Por ejemplo, los educadores diferenciales en Chile, cuentan con un haz de condiciones estructurales, de saber-poder, simbólicas, históricas, etc., que los sitúan en un lugar distintivo y distante de los educadores especiales en Colombia; no acontece así entre los educadores especiales en Argentina y México.

Los trabajos existentes en Brasil sobre los educadores especiales, desde la investigación biográfico-narrativa, nos permite entablar un diálogo de saber intercultural Sur-Sur, en dónde se puedan desentrañar y reconfigurar las tramas polifónicas de la vida cotidiana de estos educadores y su multiplicidad constitutiva, reivindicando la potencia que tiene la *reinención de la identidad profesional* en tiempos líquidos, de riesgo, de modernidad tardía, transmodernidad, post-capitalismo o globalización.

La pregunta por la identidad profesional y la tradición, nos sitúa de cara al fortalecimiento/redimensión de la formación inicial y continua de educadores especiales o diferenciales en nuestras universidades y escuelas normales. Y, de igual modo, nos ubica en un horizonte de trabajo conjunto, en redes y colaborativo, en torno a una Comunidad Político Académica del Sur que tiene como uno de sus propósitos la construcción sistemática de saber pedagógico y didáctico en relación con la educación de las personas con discapacidad/excepcionalidad, en un vínculo estrecho con el co-diseño de alternativas de escolarización, educación, formación y atención integral, y con la defensa radical de sus derechos los nuestros<sup>12</sup>.

Tal vez, de esta manera, con estos sentidos más otros que tejamos y conversemos juntos, se pueda entender que una «identidad profesional docente especial» se erige como una condición de posibilidad para un *pedagogo (político) especial*. En la sutura de auto-reconocerse

12 En América Latina contamos con dos experiencias de larga data, con un trabajo colaborativo, sistemático y permanente. Para el caso de la Argentina, tenemos el caso de la Red Universitaria de Educación Especial y para el caso de Brasil la Asociación Brasileira de Investigadores Sobre Educación Especial. La Red y la Asociación cuentan con mecanismos constantes de diálogo y comunicación disciplinar, como Congresos, Encuentros o Revistas, al tiempo que una representación amplia de sus países.

y co-reconocerse como un sujeto de saber emerge una subjetividad política, transformadora, de contraconductas y resistencias que, sin duda alguna, continuará cambiando nuestra historia de exclusiones, expulsiones, discriminaciones e invisibilizaciones, desde la educación, la formación y la pedagogía.

### Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, M<sup>a</sup>. E. (2009). “Lo que la Historia nos puede decir de la Diferencia”. En: Medina (coord.): *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México D. F.: Plaza y Valdés, 23-48.
- ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- APPLE, M. W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. (2001). “Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?”. *Opciones Pedagógicas*, 24, 8-44.
- APPLE, M. W. (2002). “Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?”. *Revista de Educación*, Extra, 223-248.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BIDDLE, B. J., GOOD, T. L. y GOODSON, I. F. (eds.) (2000). *La enseñanza y los profesores*. (3 Volúmenes). Barcelona: Paidós.
- BITTENCOURT, M. (2008). “Professores que atuam na educação especial: trajetórias de vida e de formação acadêmica”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil: Vitória.
- BOLÍVAR, A. (2002). “«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista electrónica de Investigación Cualitativa*, 4(1). [Consultado el 15 de febrero de 2014], <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). “La investigación biográfico narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*. 7(4). [Consultado el 15 de febrero de 2014], <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>>.
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. y MOLINA, E. (2004). “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). [Consultado el 15 de febrero de 2014], <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>>.
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. y SEGOVIA, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

- BOLÍVAR, A., GALLEGO, M<sup>a</sup>. J., LEÓN, M<sup>a</sup>. J. y PÉREZ, P. (2005). "Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España". *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-51.
- COBEÑAS, P. (2012). "Reflexiones metodológicas sobre la investigación de autopercepciones de jóvenes mujeres con discapacidad". Ponencia. *V Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica-V (CIPA)*. Porto Alegre/ PUCRS: Casa Leiria.
- DE LA VEGA, E. (2004). *Tesis doctoral. Genealogía de la educación especial en Argentina*. Rosario: Universidad Nacional del Rosario/ Facultad de Psicología.
- DE TEZANOS, A. (2012). "¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión". *Perspectiva Educativa*, 51(1), 1-28.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- DÍAZ, C. (2007a). "Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro". *Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.
- DÍAZ, C. (2007b). "Acercamientos reflexivos al proceso de convertirse en maestro desde la experiencia de sí. Análisis de tres relatos de vida". *Magistro. Revista de La Maestría en Educación de la Vicerrectora de Universidad Abierta y a Distancia*, 1(1), 59-71.
- ECHEITA, G. y DOMÍNGUEZ, A. (2011). "Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas". *AULA. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- ECHEITA, G., PARRILLA, A. y CARBONELL, F. (2011). "La educación especial a debate". *RUEDAS. Revista de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- ESTEVE, J. (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. (2001). *Preparando el equipaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- FOUCAULT, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal.
- FRANCO, L., VÁSQUEZ, N., RAMÍREZ, M. y YARZA, A. (2011). "Educación especial como campo de saber e investigación biográfico-narrativa". *Simposio Internacional Narrativas en Educación, subjetividad y formación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- FUNDACIÓN SOCIAL. (1998). *Historias de maestros: La vida un quehacer matemático y el abuelo*. Bogotá: Fundación Social.

- FUSTIER, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. París: Dunod.
- GOODSON, I. (coord.) (2001). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GUAJARDO, E. (2012). "La desprofesionalización docente en educación especial". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.
- HENRIQUE, D. (2005). *Educação especial: memórias e narrativas docentes*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
- HENRIQUE, D., PINO, A. y VASQUES, L. (2012). "Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes". *Caderno Cedes*, 32(88), 263-283.
- HERNÁNDEZ, N. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M<sup>a</sup>. y RIVAS, J. (coords.) (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: ESBRINA-RECERCA.
- IBARRA, O. (2010). *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión: perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- IMBERNÓN, F. (2012). "La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9.
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO. (1999). *Violencia en la escuela. Vida de maestro. (I)*. Santafé de Bogotá: IDEP.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2010). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- LÓPEZ DE MATURANA, S., CALVO, C., TIRADO, C. y CATALÁN, J. (2012). *¿Cómo son los profesores que educan a nuestros hijos?* La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- MARTÍNEZ, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos/ Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MARTÍNEZ, A. (2009). "La educación en América Latina: un horizonte complejo". *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.
- MARTÍNEZ, A. y OROZCO, J. (2010). "Políticas de escolarización en tiempos de multitud". *Educación y Pedagogía*, 22(58), 105-122.

- McEWAN, H. y EGAN, K. (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MIRANDA, A. (2008). “Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico”. *CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 7, 29–42.
- MURILLO, G. (Comp.) (2008). *Maestros contadores de historias: relatos de vida*. Medellín: Gobernación de Antioquia/ Secretaria de Educación para la Cultura, Artes y letras.
- MURILLO, G. (Comp.) (2014). *Relatos de vida. Buen Comienzo*. Medellín: Universidad de Antioquia. Programa Buen Comienzo.
- NÚÑEZ, M., ARÉVALO, A. y ÁVALOS, B. (2012). “Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24.
- OSPINA, H. y MURCIA, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período 2000-2010*. Manizales: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)/ Universidad de Manizales.
- PADILLA, A. (coord.) (2012). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- PARRA, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.
- PARRA, R., PARRA, F. y LOZANO, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PASSEGI, M. (2011). “Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación”. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.
- PASSEGGI, M. y DE SOUZA, E. (comps.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T., TABACHNICK, B. y WEHLAGE, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona/ México D. F.: Pomares.
- RIVAS, J. (2011). “Historias de vida y emancipación: subjetividad, conflicto y cambio social”. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3(67-68), 5-9.
- RIVAS, J., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M<sup>a</sup>. y NÚÑEZ, C. (coords.) (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: ProCie/ Di-

posít Digital UB.

- RIVAS, J., LEITE, A., CORTÉS, P., MÁRQUEZ, M<sup>a</sup>. J. y PADUA, D. (2010). “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- RODRÍGUEZ, M. (2000). “La representación del cambio educativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), 23-46.
- RUEDA, J. (2008). *Historia de maestros para maestros. Pedagogía narrativa expresada en relatos de vida*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- SAMANIEGO, P. (dir.) (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación*. Madrid: Grupo editorial CINCA/ CERMI.
- SARMIENTO, A. (2010). *Situación de la Educación en Colombia. Preescolar, Básica, Media y Superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Proyecto Educación Compromiso de Todos.
- SUÁREZ, D. (2011). “Narrativas, autobiografías y educación. Una presentación y algunos comentarios”. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 11-22.
- SUÁREZ, J. y YARZA, A. (2008). *Maestros de las escuelas normales superiores de Antioquia «Historias de Vida»*. Medellín: Gobernación De Antioquia/ Secretaría de Educación para la Cultura.
- VARELA, L. (2012). “Contando de si e encantando os demais: narrativas de professoras de educação especial”. Ponencia. *V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA)*. Porto Alegre: PUCRS/ Casa Leiria.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- YARZA, A. (2005). “Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia”. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 281-306.
- YARZA, A. (2007). “Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 173-188.
- YARZA, A. (2007-2008). “Educación especial, pedagogía y ética: de las técnicas a las narraciones”. *Temas de Educación*, 14-15, 163-170.
- YARZA, A. (2008). “Infancia escolarizada, menores anormales y retrasados: apuntes para una historia comparada de las reformas instructoristas, el correccionalismo y la educación de anormales en Antioquia y Buenos Aires, 1870-1938.” *Memorias. XIV Congreso Colombiano de Historia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

- YARZA, A. (2010). “Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX”. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 111-129.
- YARZA, A. (2011a). “Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber?”. *Currículo Sem Fronteiras*, 11(1), 34-41.
- YARZA, A. (2011b). “Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina”. *RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 3-21.
- YARZA, A. (2012). “Cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica sobre enseñanza de anormales y pruebas mentales y de instrucción en Buenos Aires (Argentina) y Antioquia (Colombia), 1926-1939”. En: Padilla (coord.) *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 125-143.
- YARZA, A. (2013). “Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación”. *Contextos de Educación*, 14, 36-43.
- YARZA, A. y CORTESE, M. (2009). *Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada*. Informe final de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- YARZA A., RAMÍREZ, M., FRANCO, L., y VÁSQUEZ, N. (2012). “«Contrahistorias» de la educación especial en Medellín (Colombia): historias de vida y reformas educativas”. En: Sierra (comp.) *Necesidades educativas especiales. Intervención pedagógica, psicológica y familiar*. Medellín: Editorial Corporación Ser Especial, 231-249.
- YARZA, A. y RODRÍGUEZ, L. (2005). “Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas en la «pedagogía de anormales» en Colombia: 1920-1940”. *Educación y Pedagogía*, 17(41), 55-68.
- YARZA, A. y RODRÍGUEZ, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP)/ Cooperativa Editorial Magisterio.