

Construcción de la identidad docente de la maestra sorda

Patricia Novoa Jaimes

Universidad Pedagógica Nacional-CINDE

Facultad de educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, Colombia

2023

Construcción de la identidad docente de la maestra sorda

Patricia Novoa Jaimes

**Tesis de grado para optar por el título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

Director

Gabriel Antonio Lara Guzmán


Universidad Pedagógica Nacional-CINDE

Facultad de educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, Colombia

2023

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de maestría
Acceso al documento	Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia-CINDE
Título del documento	Construcción de la identidad docente de la maestra sorda
Autor	Patricia Novoa Jaimes
Director	Gabriel Antonio Lara Guzmán
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2023, 227 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Identidad docente, experiencia educativa, maestra sorda, relato biográfico, historia de vida.

2. Descripción
<p>Esta investigación surge en el Programa de Formación Complementaria de una Escuela Normal Superior de Colombia. La misión de esta institución educativa es la formación inicial de maestros y maestras, sordos y oyentes, para los niveles de educación preescolar y básica primaria. En este marco, se problematiza la construcción de la identidad de la maestra sorda desde su posible vínculo con las experiencias educativas. En coherencia con el reconocimiento de la identidad docente en su dimensión experiencial, el proceso investigativo se realiza desde un enfoque narrativo biográfico. A partir de los relatos de vida se reconstruyen las experiencias educativas de cinco noveles maestras sordas, se identifica la interrelación de las lógicas de la acción en la construcción de las experiencias educativas y se reconocen los elementos nucleares de las identidades docentes.</p>
3. Fuentes
<p>Los principales autores consultados en esta investigación para definir los conceptos de identidad e identidad docente son: Hall (2003); Prieto, 2004; Vaillant, 2007; Bolívar 2007; de Tezanos 2012. Para la conceptualización de experiencia se recurrió a Larrosa (2007); Contreras y Pérez de Lara, 2010. Para la fundamentación de la investigación biográfica narrativa se recurre a Sautu (1999); Bertaux (1999); González (2009); Pujadas (2000); Bianco (2012); Para el análisis de los</p>

relatos biográficos se retoma a Bernasconi (2011), Alliaud (2011) y Dubet (2010).

4. Contenidos

Este documento está estructurado en cinco capítulos organizados así: el Marco general de la investigación que contiene el planteamiento del problema en el contexto de las normativas de las Escuelas Normales Superiores de Colombia; la educación inclusiva y la Oferta Bilingüe Bicultural para Sordos (OBBS). De donde se desprenden y sustentan la pregunta y los objetivos de la investigación. Los Marcos de referencia que incluyen el estado del arte y el marco teórico construidos a partir de los conceptos clave: identidad, identidad docente, experiencia educativa, maestra sorda y formación inicial docente. El Marco metodológico que desarrolla la relación entre narración, relato y experiencia; la perspectiva de la investigación en relación con la identidad docente; el enfoque narrativo-biográfico como alternativa para el estudio de las experiencias educativas y las identidades docentes; la producción de relatos biográficos en la investigación. La lectura interpretativa de los relatos que presenta el análisis desde las lógicas de la acción y desde la narrativa para identificar los procesos de individualización y los elementos constitutivos de la identidad docente. Finalmente, se exponen las reflexiones que surgen de la lectura de los relatos biográficos.

5. Metodología

En coherencia con el reconocimiento de la identidad docente en su dimensión experiencial, en esta investigación se tuvieron en cuenta las orientaciones de la investigación social cualitativa, específicamente del enfoque narrativo biográfico. Por consiguiente, se privilegian los relatos que las mujeres sordas construyen sobre sus experiencias educativas para revelar, desde el mundo de cada una de ellas, el tejido de relaciones y los acontecimientos que han posibilitado la construcción de su identidad docente. Las cinco mujeres participantes son usuarias de la Lengua de Señas Colombiana, crecieron en hogares de personas oyentes y vivieron sus experiencias educativas en un período de tiempo que transcurrió entre 1993 y 2020. La producción de los relatos biográficos vinculados a las experiencias educativas, se realizaron en encuentros sincrónicos con cada una de las mujeres sordas. Esta alternativa obedeció a las exigencias del aislamiento social obligatorio generado por la pandemia del Covid 19 en Colombia en el 2020. Las entrevistas narrativas, se basaron en preguntas abiertas y flexibles que contaron con la mediación comunicativa del servicio de interpretación de lengua de señas colombiana a español oral. Para el análisis narrativo de los relatos se retoma la propuesta de Bernasconi (2011), puesto que se preserve la secuencia narrativa completa; las referencias temporales y espaciales del relato y la subjetividad de las participantes. Y la propuesta de Dubet (2010), desde las lógicas de acción. De esta manera, se busca reconocer las posibilidades de las mujeres sordas para acceder a la educación superior y analizar las lógicas de acción que las condujeron a la formación inicial de maestros en una Escuela Normal Superior.

6. Conclusiones

En cuanto a la lógica de la integración, se encuentra que las experiencias educativas se construyen por la integración de las mujeres sordas a las distintas instancias escolares de las que forman parte.

Las relaciones con los adultos sordos en las instituciones educativas les permiten construir sus identidades como personas sordas y, también, como maestras. Respecto a la lógica de la estrategia, se evidencia que los obstáculos sociales para elegir libremente su proyecto de vida, llevan a las mujeres sordas por el camino de formación docente en una Escuela Normal Superior. En relación con la lógica de la subjetivación surgen procesos de individualización que enmarcan la construcción de una identidad con la profesión docente, vinculada a la valoración familiar y social, así como a la independencia personal, intelectual y económica. Sobre los elementos constitutivos de la identidad docente, en las construcciones de las maestras sordas se reconocen autopercepciones producto de las confrontaciones con sus experiencias educativas. Las identidades de las maestras sordas con la profesión docente se construyen en interacción con los docentes sordos y los modelos lingüísticos. Por otra parte, las construcciones como maestras derivan de la interacción positiva con docentes oyentes que propician ambientes de aprendizaje acordes con los principios de la propuesta educativa para estudiantes sordos. Aunque en las mujeres sordas la formación docente no es una elección personal, el interés por la docencia y el significado de esta profesión se construye en la propuesta del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior. A partir de las experiencias construidas en este espacio académico, reconocen y afianzan su deseo de ser maestras; redefinen sus posicionamientos acerca del trabajo docente y manifiestan una identidad docente en construcción. Desde su apropiación como maestras las mujeres sordas reflexionan sobre su proceso formativo en la Escuela Normal Superior; cuestionan las prácticas pedagógicas con niños oyentes en instituciones educativas de aula regular; coinciden en reafirmar la importancia y la necesidad de realizar las intervenciones pedagógicas e investigativas con niños sordos en contextos educativos en los que puedan observar a los maestros sordos en acción para intercambiar estrategias pedagógicas y didácticas y aprender el oficio de enseñar. También problematizan las restricciones laborales de los docentes sordos, que los lleva a desempeñarse como modelos lingüísticos; al igual que la coherencia entre el perfil del modelo lingüístico, la función que se le asigna, su responsabilidad y trascendencia en la formación de los niños sordos. A partir de las autorreflexiones y cuestionamientos contenidos en las narraciones de las maestras sordas, surgen interrogantes nuevos relativos a la formación inicial de docentes sordos en las Escuelas Normales Superiores, en los que es necesario continuar profundizando.

Elaborado por:	Patricia Novoa Jaimes
Revisado por:	Gabriel Antonio Lara Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	17	noviembre	2023
--	----	-----------	------

Tabla de Contenido

Introducción	7
1. Marco General de la Investigación	12
1.1 Planteamiento del Problema	12
1.2 Pregunta de Investigación	23
1.3 Objetivos	23
2. Marcos de Referencia	25
2.1 Estado del Arte	25
2.2 Marco teórico	36
3. Marco Metodológico	69
3.1 La Narrativa para Hablar de la Experiencia	69
3.2 Perspectiva Cualitativa de la Investigación.....	72
3.3 El Método Biográfico Narrativo.....	73
3.4 Las Narradoras de las Experiencias	76
3.5 Producción de los Relatos Biográficos	79
3.6 Análisis narrativo.....	81
4. Lectura Interpretativa de los Relatos.....	83
4.1 Lectura desde las Lógicas de la Acción	83
4.2 Relatos de Identidad Docente.....	104
5. Reflexiones finales	157
6. Historias de vida.....	169
Referencias Bibliográficas.....	221

Introducción

Esta investigación surge en el escenario del Programa de Formación Complementaria de una Escuela Normal Superior de Colombia. Esta es una institución educativa pública que tiene como misión la formación inicial de maestros y maestras para los niveles de educación preescolar y básica primaria. En este marco, se problematiza la configuración de la identidad del docente sordo desde el posible vínculo con la experiencia educativa. Por esto, se elaboran preguntas dirigidas a reconocer las posibilidades de la docencia como proyecto de vida, identificar los elementos nucleares de las identidades docentes y determinar la interrelación de las lógicas de la acción en estas construcciones.

La realización de este trabajo se sustenta en la ausencia de referentes teóricos e investigativos relacionados con la formación de profesores sordos, configuración identitaria de docentes sordos y experiencias educativas de esta población, en el contexto de las Escuelas Normales Superiores de Colombia. Por consiguiente, el estado del arte se elabora a partir de investigaciones con población sorda en instituciones de educación superior. Así mismo, en estudios asociados a las experiencias de vida de los sujetos y la identidad del futuro docente, en formación inicial de maestros con población oyente. En este sentido, la presente investigación se convierte en una oportunidad para analizar las experiencias educativas de cinco mujeres sordas, en relación con la constitución de su identidad como maestras desde un enfoque biográfico-narrativo.

En la construcción de los referentes teóricos se relacionan los tres conceptos que enmarcan el análisis de los relatos biográficos. La identidad, entendida como una construcción humana en constante evolución y transformación, fruto de las experiencias de vida y los diversos procesos de socialización (Hall, 2003). La identidad docente, concebida como un proceso singular y relacional,

producto de las representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente (Prieto, 2004; Vaillant, 2007; Bolívar 2007a; de Tezanos 2012). La experiencia, comprendida como aquello que le pasa al sujeto en un momento determinado de su vida, bajo unas circunstancias familiares, sociales y educativas particulares. Estas vivencias, en tanto significativas, dejan una impronta en la actitudes y posiciones de quien las experimenta. (Larrosa, 2007; Contreras & Pérez de Lara, 2010). En esta misma línea, Dubet (2010) propone recurrir a la noción de experiencia social para designar las acciones que los sujetos construyen dentro de estructuras sociales, a partir de la articulación de tres lógicas: la integración, la estrategia y la subjetivación.

En coherencia con el reconocimiento de la identidad docente en su dimensión experiencial, en esta investigación se tuvieron en cuenta las orientaciones de la investigación social cualitativa, específicamente del enfoque narrativo biográfico. Por consiguiente, se privilegian los relatos que las mujeres sordas construyen sobre sus experiencias educativas para revelar, desde el mundo de cada una de ellas, el tejido de relaciones y los acontecimientos que han posibilitado la construcción de su identidad docente.

Las cinco mujeres sordas con quienes se desarrolla esta investigación son usuarias de la Lengua de Señas Colombiana, crecieron en hogares de personas oyentes y vivieron sus experiencias educativas en un período de tiempo que transcurrió entre 1993 y 2020. Tres de ellas estudiaron en colegios privados y dos en instituciones educativas distritales de Bogotá. Su formación como maestras la iniciaron en una Escuela Normal Superior. En el momento de la recolección de los relatos, tres de ellas habían culminado sus estudios de formación inicial en la Escuela Normal Superior, mientras que las otras dos estaban aún en proceso de formación. Es importante señalar que una de las participantes había finalizado la licenciatura en una institución

de educación superior de Bogotá y otra, había comenzado a trabajar en una entidad del estado como modelo lingüístico.¹

La producción de los relatos biográficos se realizó a partir de varios encuentros sincrónicos con cada una de las mujeres sordas. Esta alternativa obedeció a las exigencias del aislamiento social obligatorio generado por la pandemia del Covid 19 en Colombia en el 2020. Las conversaciones presenciales previstas se sustituyeron por la modalidad remota a través de la plataforma de zoom. La investigadora conversó con las mujeres sordas, guiada por un conjunto de preguntas abiertas y flexibles que dieron lugar a la producción de relatos vinculados a sus experiencias educativas, que ellas me autorizaron publicar y usar con fines investigativos. Estas conversaciones contaron con la mediación comunicativa del servicio de interpretación de lengua de señas colombiana a español oral.

A partir de los relatos producidos en Lengua de Señas Colombiana (LSC) y simultáneamente interpretados al español oral, se elabora la historia de vida de cada una de las participantes. Para ello, primero se transcriben literalmente los relatos grabados; luego, se reordenan temática, espacial y temporalmente, con el fin de darles un hilo narrativo uniforme, se recurre al uso de seudónimos y se eliminan las “marcas identificatorias” para resguardar la información revelada. Una vez editados los relatos, se realiza una lectura individual y vertical que devela acontecimientos significativos de sus experiencias educativas. En este proceso emergen acontecimientos recurrentes que son narrados de manera singular por cada mujer. En la producción de las historias de vida que se presentan en este documento se seleccionaron los relatos

¹ Los modelos lingüísticos son adultos sordos, cuya primera lengua es la lengua de señas colombiana, tienen el conocimiento y experiencia de ser y vivir como personas sordas, modelan la lengua, al igual que su cultura y comunidad. En el contexto educativo colombiano contribuyen en los procesos de formación del estudiante sordo desde la perspectiva de la oferta bilingüe bicultural. Para desempeñar estas funciones deben como mínimo, haber culminado la educación media y obtenido el título de bachiller.

vinculados a los objetivos de la investigación. En algunos casos, los relatos que excedían el alcance de este estudio se omitieron, y en otras ocasiones se conservaron y sintetizaron desde la voz de la investigadora, dado que entrelazaban y ordenaban las experiencias educativas narradas.

Para el análisis narrativo de los relatos se retoma la propuesta de Bernasconi (2011), puesto que se preserva la secuencia narrativa completa; las referencias temporales y espaciales del relato y la subjetividad de las participantes. Y la propuesta de Dubet (2010), desde las lógicas de acción. De esta manera, se busca reconocer las posibilidades de las mujeres sordas para acceder a la educación superior y analizar las lógicas de acción que las condujeron a la formación inicial de maestros en una Escuela Normal Superior. De la lectura interpretativa de las historias de vida surgen las siguientes reflexiones:

En cuanto a la lógica de la integración, se encuentra que las experiencias educativas se construyen por la integración de las mujeres sordas a las distintas instancias escolares de las que forman parte. Las relaciones con los adultos sordos en las instituciones educativas les permiten construir sus identidades como personas sordas y, también, como maestras. Respecto a la lógica de la estrategia, se evidencia que los obstáculos sociales para elegir libremente su proyecto de vida, llevan a las mujeres sordas por el camino de formación docente en una Escuela Normal Superior. En relación con la lógica de la subjetivación surgen procesos de individualización que enmarcan la construcción de una identidad con la profesión docente, vinculada a la valoración familiar y social, así como a la independencia personal, intelectual y económica.

Sobre los elementos constitutivos de la identidad docente, en las construcciones de las maestras sordas se reconocen autopercepciones producto de las confrontaciones con sus experiencias educativas. Las identidades de las maestras sordas con la profesión docente se construyen en interacción con los docentes sordos y los modelos lingüísticos. Por otra parte, las

construcciones como maestras derivan de la interacción positiva con docentes oyentes que propician ambientes de aprendizaje acordes con los principios de la propuesta educativa para estudiantes sordos.

Aunque en las mujeres sordas la formación docente no es una elección personal, el interés por la docencia y el significado de esta profesión se construye en la propuesta del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior. A partir de las experiencias construidas en este espacio académico, reconocen y afianzan su deseo de ser maestras; redefinen sus posicionamientos acerca del trabajo docente y manifiestan una identidad docente en construcción. Desde su apropiación como maestras las mujeres sordas reflexionan sobre su proceso formativo en la Escuela Normal Superior; cuestionan las prácticas pedagógicas con niños oyentes en instituciones educativas de aula regular; coinciden en reafirmar la importancia y la necesidad de realizar las intervenciones pedagógicas e investigativas con niños sordos en contextos educativos en los que puedan observar a los maestros sordos en acción para intercambiar estrategias pedagógicas y didácticas y aprender el oficio de enseñar.

Las mujeres sordas, también, problematizan las restricciones laborales de los docentes sordos, que los lleva a desempeñarse como modelos lingüísticos; al igual que la coherencia entre el perfil del modelo lingüístico, la función que se le asigna, su responsabilidad y trascendencia en la formación de los niños sordos. A partir de las autorreflexiones y cuestionamientos contenidos en las narraciones de las maestras sordas, surgen interrogantes nuevos relativos a la formación inicial de docentes sordos en las Escuelas Normales Superiores, en los que es necesario continuar profundizando.

1. Marco General de la Investigación

1.1 Planteamiento del Problema

En el momento actual de la educación colombiana se retoma la discusión de la reforma a la Ley (Ley 30, 1992) por la cual se “organiza el servicio público de la Educación Superior”. En este contexto, se discute también la conveniencia de incluir en esta ley a las Escuelas Normales Superiores (ENS), a fin de reconocer su “estatus de Institución de Educación Superior”. En medio de la polémica de esta iniciativa, me permito retomar algunas reflexiones de la profesora Araceli de Tezanos que, al margen de las normativas, considero representan el pensamiento, el trabajo y la vasta experiencia de las Escuelas Normales colombianas en la formación inicial de docentes.

De acuerdo con de Tezanos (s.f.), en estas instituciones los maestros aprenden el oficio de enseñar a los niños y las niñas. Por tanto, la esencia de la formación docente está en permitir que los futuros maestros “reciban una caja de herramientas lo suficientemente poderosa para poder establecer relaciones claras entre la tradición y la modernidad, entre la teoría y su realidad” (p.2). De ahí, la fuerza de la práctica de la enseñanza como eje en la formación de los Normalistas Superiores, en tanto apunta a la relación entre teoría, práctica y reflexión. Desde esta mirada, afirma de Tezanos, las prácticas de enseñanza de los estudiantes de las ENS abren “el camino a la formación de un maestro creativo, autónomo intelectual y profesionalmente” (p.22). En otras palabras, un Normalista Superior que conoce el significado y el sentido del enseñar y aprende el oficio del maestro de niños y niñas.

Las anteriores ideas, además de recordarnos la esencia de las Escuelas Normales Superiores, convoca a las comunidades educativas de las instituciones que integran la Asociación Nacional de Escuelas Normales [ASONEN] a participar en la construcción de una postura que aporte a la definición de una normativa diferencial que garantice “las condiciones presupuestales,

de autonomía y estatuto jurídico” acordes con la naturaleza, las características y los fines de las ENS y coherentes con los procesos de verificación de condiciones de calidad de los Programas de Formación Complementaria (PFC).

Ahora bien, de acuerdo con la legislación educativa colombiana, las Escuelas Normales Superiores son instituciones educativas cuya naturaleza es garantizar la formación de los maestros para la educación inicial, preescolar y básica primaria. Este proceso inicia en la educación media y finaliza en el Programa de Formación Complementaria que es reconocido como “laboratorio de formación pedagógica”. En el PFC se profundiza en el desarrollo de las capacidades profesionales que requiere el Normalista Superior para desempeñarse como docente en la educación pública y privada; o como directivo docente rural en el sector público (Ley 115, 1994; Decreto 4790, 2008; Decreto 1236, 2020).

La formación docente en las ENS se caracteriza por fomentar el reconocimiento de la diversidad de infancias en diferentes contextos educativos y regiones del país; al igual que por promover la reflexión sobre la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes transversales que sustentan las prácticas pedagógicas de los Normalistas Superiores. Las prácticas pedagógicas e investigativas adelantadas en las ENS buscan responder a las realidades y necesidades educativas de las infancias en las zonas urbanas, rurales y rurales dispersas. Por tanto, a lo largo de su proceso formativo, los Normalistas ponen en marcha propuestas pedagógicas y didácticas orientadas a impulsar el desarrollo integral y el aprendizaje de las niñas y los niños de educación inicial, preescolar y básica primaria (Decreto 1236, 2020). Dada su naturaleza y características propias, las ENS son “consideradas referentes de saberes pedagógicos para la formación docente” (MEN y Fundación Saldarriaga Concha [FSC], 2020, p. 13).

En concordancia con lo anterior, el Decreto 1075 (2015), establece una condición adicional en la oferta de formación inicial de docentes, relacionada con la atención educativa de la población con discapacidad. Por tanto, las ENS incluirán en los planes de estudio del PFC contenidos y prácticas pedagógicas sobre educación inclusiva. De esta manera, se ofrecerá a los Normalistas Superiores la formación pedagógica e investigativa requerida para acompañar la trayectoria educativa de las niñas y niños con discapacidad.

En este sentido y en congruencia con el Decreto 1421 (2017), se elaboran las *Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores de Colombia* (MEN y FSC, 2020). Este documento reconoce el aporte de las ENS en la educación de las personas con discapacidad como un derecho fundamental en todos los niveles educativos; pero con “más vehemencia en los futuros maestros, mediante el Programa de Formación Complementaria” (p. 6). La producción de este documento tiene dos valores agregados en el marco de la implementación de una política educativa que centra la mirada en la naturaleza de las ENS. De un lado, las posiciona ante la comunidad educativa desde su singularidad en la formación inicial de maestros. De otro lado, concreta una de las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional y las entidades adscritas para posibilitar trayectorias educativas completas de calidad para las personas con discapacidad (Decreto, 1421, 2017).

Particularmente, sobre la atención a estudiantes sordos, el Decreto 1075 (2015) enuncia que las instituciones estatales que ofrezcan educación a esta población, adoptarán como parte de su proyecto educativo institucional, la enseñanza bilingüe, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación (115, 1994). Además, definirán las condiciones de edad para cursar la propuesta educativa ofertada y diseñarán las estrategias administrativas y pedagógicas pertinentes. Para tal efecto, el MEN, a través del Instituto Nacional para Sordos [INSOR], diseñará los

lineamientos específicos que las instituciones de educación formal, tendrán en cuenta para el desarrollo de los procesos curriculares, pedagógicos y organizativos para la inclusión social y formación integral de la población sorda. Aunque las anteriores disposiciones no mencionan explícitamente a las Escuelas Normales Superiores, ni su Programa de Formación Complementaria, se entiende que estas hacen parte de las instituciones estatales de educación formal (Ley 115, 1994; MEN y ASONEN, 2015). Sin embargo, las ENS tienen una organización, alcance, concepción de la docencia y características de formación que las diferencian de las Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de docentes y otras instituciones de educación formal. Por consiguiente, se esperaría que las ENS contaran con unas orientaciones particulares para la educación inclusiva de los estudiantes sordos en el Programa de Formación Complementaria.

Una vez realizada la revisión de la legislación colombiana referente a las ENS y el acceso a de los estudiantes sordos al sistema educativo, se encontró que en la actualidad no se han documentado las condiciones básicas de calidad para garantizar una educación inclusiva en la formación de maestros sordos en los Programas de Formación Complementaria.

De manera general, la normativa enfatiza que la formación inicial de maestros en las ENS debe estar centrada en la atención educativa a la diversidad de infancias de nuestro país. Además, en el Decreto, 1236 (2020) se señala que debe estar fundamentada “en un enfoque de inclusión y diálogo intercultural que favorezca el reconocimiento y respeto de la diversidad, así como la valoración de los estilos y ritmos de desarrollo y aprendizaje” (p.4). También, se resalta que los procesos de formación docente deben “desarrollar los fines de la educación inicial, preescolar y básica primaria” en coherencia con la política de Estado y los referentes técnicos nacionales y locales” (p.5).

Por otra parte, la normatividad relacionada con el acceso de la población sorda al sistema educativo se orienta a asegurar las trayectorias educativas completas desde la educación inicial hasta la educación superior y a garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de aprendizaje, realización personal y participación social a lo largo de toda la vida (MEN y FSC, 2020). En este sentido, se cuenta con orientaciones para la puesta en marcha de la Oferta Bilingüe Bicultural para personas Sordas (OBBS), desde la educación inicial hasta la educación media (Decreto 1421, 2017; MEN e INSOR, 2020). Llama la atención que, en el marco de la formación docente, en estas orientaciones se deja por fuera a los PFC de las ENS. En este sentido, se rompe la intención de garantizar las trayectorias educativas completas y la eliminación de las barreras para la participación y el aprendizaje de la población sorda, puesto que en esta lógica la propuesta del PFC haría parte de la trayectoria educativa completa por la que se propende para la población sorda.

En el documento anteriormente citado (MEN e INSOR, 2020) se encuentran los fundamentos conceptuales, técnicos y pedagógicos de la OBBS requeridos para la organización, implementación, seguimiento y mejoramiento de esta propuesta educativa en las instituciones educativas que atienden estudiantes sordos. Así los actores educativos que materializan la OBBS y generan los ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo de los estudiantes. Dentro de estos actores se encuentran el docente bilingüe y el modelo lingüístico.

En ese mismo documento se define que el docente bilingüe para Sordos debe ser un profesional Sordo u oyente, con formación en el campo de la educación y la pedagogía; dominio de la lengua de señas y conocimiento de las características lingüísticas y culturales de la diversidad de estudiantes Sordos. También, debe conocer los procesos de desarrollo del lenguaje, adquisición y aprendizaje de la Lengua de señas colombiana y el español escrito. Así mismo, debe conocer sobre el desarrollo de los pensamientos matemático, científico y social. Adicionalmente, debe ser

un docente que realice procesos de investigación para comprender los fenómenos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, e innovador para generar propuestas didácticas pertinentes. En concordancia, dentro de sus funciones y responsabilidades en la institución educativa están “el diseño, implementación y evaluación de los procesos pedagógicos y didácticos para la formación bilingüe bicultural de los estudiantes sordos. Esto implica entre otras acciones, “la enseñanza del español como segunda lengua en las demás áreas temáticas” (p.24).

El docente sordo bilingüe debe cumplir con el mismo perfil, funciones y responsabilidades que el docente bilingüe oyente. Esto supone que, a los docentes sordos, en su niñez, adolescencia y juventud, se les brindaron las condiciones y posibilidades institucionales, académicas y sociales necesarias para desarrollar sus competencias en por lo menos dos lenguas, se potenciaron sus capacidades de construcción de conocimientos y aprendizajes en las mismas condiciones o al menos similares a las de los docentes oyentes (UNESCO, 1990). Del mismo modo, supone que el docente sordo en su formación inicial, bien sea en una ENS o en una facultad de educación, recibe la formación para desempeñar, entre otras, las funciones antes señaladas.

En este contexto es necesario preguntarse si este perfil del docente sordo bilingüe es coherente con sus experiencias educativas. También, si en el momento actual, las propuestas de formación inicial de maestros en los PFC y las facultades de educación cumplen las exigencias de este perfil. Es decir, reciben los fundamentos conceptuales, pedagógicos, didácticos e investigativos que demanda la OBBS y si en sus prácticas de enseñanza han observado a otros maestros sordos en contextos de la OBBS, crear ambientes de aprendizaje y emplear estrategias de enseñanza acordes con esta propuesta educativa.

En las normativas, se reitera la capacitación de los docentes oyentes en ejercicio y la formación inicial del maestro en formación oyente. Sin desconocer o minimizar su importancia e

incidencia en la educación de los niños sordos, es necesario impulsar la formación del maestro sordo para la educación de niños sordos. En esta línea, es necesario que las autoridades educativas y las entidades asesoras entiendan que “la escuela no puede proveer solo modelos oyentes en los que los sordos jamás podrán no solo reconocerse, sino ni siquiera comprender” (Veinberg, 2002, p. 10).

En consecuencia, la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa de la población Sorda colombiana (MEN e INSOR, 2020) demanda pensar en la formación de los docentes sordos que puedan ofrecer una educación bilingüe bicultural a los niños sordos. Aunque es evidente la formación de docentes sordos que dominen la LS y que estén formados en el enfoque OBBS, esta situación no se explicita en las normativas nacionales ni locales revisadas en el marco de la presente investigación.

Así mismo, vale la pena anotar que, además de no aludir a la importancia de la formación de docentes sordos que aporten en la implementación de la OBBS, en las normativas no se mencionan los requerimientos administrativos y pedagógicos para la formación de docentes sordos en los PFC de las ENS. Tampoco se habla de las adecuaciones curriculares que demanda y que deberían entrar en sintonía con las *Orientaciones para la atención educativa de la población sorda en los niveles de educación superior* (MEN e INSOR, 2022); con los *Lineamientos para la atención educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sordos en territorios rurales y rurales dispersos* (MEN e INSOR, 2022) y las *Orientaciones para la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas* (MEN e INSOR, 2022). Por tanto, es fundamental construir y divulgar las orientaciones para la formación inicial de docentes sordos en las Escuelas Normales Superiores de Colombia. De esta manera, se ampliarían las posibilidades para que Normalistas Superiores Sordos

cuenten cada vez con más herramientas didácticas y pedagógicas para asumir el liderazgo como docentes o directivos docentes rurales, desde la perspectiva de la OBBS.

El impacto de las Escuelas Normales Superiores, en este sentido debe ser visible. De ahí la importancia de generar articulaciones e intercambios pedagógicos, didácticos e investigativos con las instituciones de la oferta bilingüe bicultural que conlleve, por ejemplo, al desarrollo de habilidades, competencias y aprendizajes para la comprensión, producción e interpretación de los textos académicos y pedagógicos empleados en los PFC. De esta manera, es posible que el Normalista Superior cuente cada vez con mayores posibilidades para enfrentar los requisitos establecidos por las IES en el ingreso a las licenciaturas y para acceder a la oferta laboral del docente bilingüe.

Al interior de las ENS es necesario generar reflexiones sobre las temáticas relacionadas con la formación de educadores sordos. Para ello, es importante escuchar las voces de los docentes sordos en general y, en especial, a los egresados del PFC. De tal forma que se pueda generar y mejorar el tránsito de la educación media al PFC de las ENS para los estudiantes sordos que opten por la formación docente. Hablar de este tema implica asegurar las condiciones de calidad y permanencia de los estudiantes sordos que ingresan a este nivel de educación. Potenciar la formación inicial en los PFC ayudaría a articular el perfil y función del docente sordo bilingüe en el campo laboral con la pertinencia de formación recibida.

El fortalecimiento de prácticas educativas incluyentes que favorezcan cada vez más a los maestros en formación sordos, requiere del compromiso de toda la comunidad educativa, pero sobre todo el cumplimiento de las responsabilidades por parte de las entidades competentes que define el Decreto 1421 (2017) para que se brinde la asesoría, acompañamiento académico y formación pedagógica que requieren los docentes del PFC.

En el caso de la Escuela Normal Superior, donde surge la presente investigación, la educación de personas sordas inicia en el 2011, con el ingreso al Programa de Formación Complementaria de la primera mujer sorda interesada en el oficio de ser maestra. Desde ese momento y a la fecha (2023) se han graduado como Normalistas Superiores 14 personas sordas, doce mujeres y dos hombres. Sin embargo, vale la pena señalar que en la actualidad y desde el inicio de la inclusión de personas sordas al PFC, la ENS no ha recibido el apoyo curricular y pedagógico estipulado en el Decreto 1075 (2015).

En este proceso tampoco se ha contado con el acompañamiento pedagógico diferenciado y de acuerdo con su naturaleza por parte de la secretaría de educación, el Ministerio de Educación (MEN) ni su entidad adscrita el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), como se estipula en el Decreto 1236 (2020). Esto ha significado un desafío y ejercicio de problematización de las prácticas de enseñanza de los mismos docentes del PFC de la END que han acompañado el proceso formativo de los normalistas sordos.

Durante este tiempo los docentes del Programa de Formación Complementaria hemos cuestionado y discutido aspectos pedagógicos, didácticos, investigativos, evaluativos y contextuales que inciden en el aprendizaje y la formación de los futuros docentes sordos. De manera paralela, la institución ha desarrollado acciones encaminadas a mejorar las condiciones de la inclusión educativa. Por ejemplo, se creó un espacio académico destinado, durante cinco semestres, a la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua. Del hecho de desempeñarme como maestra en este espacio, entre otras circunstancias, proviene mi historia en el proceso formativo de los estudiantes sordos y, por ende, el origen de esta investigación.

La presencia de los estudiantes sordos en mi historia como formadora de maestros en la Escuela Normal Superior, ha movilizó mi forma de percibir, sentir y entender el ser maestra

(Skliar, 2007). Desde este lugar me he venido instalando para acercarme a las historias individuales de los noveles maestros y explorar con ellos cómo se han relacionado con el aprendizaje de la lectura, la escritura, la literatura y la lengua de señas. Y, de este modo, van apareciendo preguntas acerca de sus trayectorias educativas y motivaciones por la profesión docente.

Estas narraciones, también, han dejado entrever escenas significativas sobre la educación ofrecida en el entorno familiar, escolar y social. Algunas de estas conectadas con la libertad de elegir una carrera profesional acorde con sus expectativas y proyecto de vida. En otras escenas aparecen emociones e inquietudes respecto a la niñez sorda y sus particularidades de aprendizaje, y salen a flote las prácticas de enseñanza vivenciadas en su infancia.

Las imágenes que acabo de evocar muestran apenas un fragmento de la vida que transcurre en un escenario educativo llamado Escuela Normal Superior, en donde interactuamos múltiples personas, cada una con experiencias que configuran nuestra biografía docente. En medio de esa complejidad de acontecimientos y relaciones humanas, he podido evidenciar que cada mujer sorda ingresa al programa de formación complementaria con unas experiencias, motivaciones, capacidades y formas propias de concebir la profesión docente. A partir de estas observaciones, surgen dos interrogantes que se constituyen en puntos de partida para la presente investigación: ¿Las experiencias educativas como estudiante se reflejan en el ser, hacer y actuar de la novel maestra sorda?, ¿cómo construye su identidad docente una mujer sorda que se forma en una propuesta pensada y estructurada curricularmente para maestros oyentes?

Preguntarse por la construcción de la identidad de la maestra sorda en el nivel de formación inicial y en el contexto del PFC de una Escuela Normal Superior, cobra sentido en la educación de las personas sordas y, de manera particular, en la propuesta de la Oferta Bilingüe Bicultural para Sordos en la educación inicial, preescolar y básica primaria. Ya hemos visto que esta oferta

responde a la diversidad sorda y a la formación de sujetos que se identifican positivamente con las culturas de la lengua de señas y el español (MEN e INSOR, 2020, p. 6). Es claro, también, que la implementación de una educación y pedagogía bilingüe bicultural en las instituciones educativas que atienden niños sordos, significa la presencia de maestros bilingües sordos y oyentes que cuenten con espacios dentro de su asignación académica para el encuentro, el diálogo y el trabajo colegiado. Lo anterior implica, de un lado, fortalecer la formación de los maestros sordos en los Programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores; y de otro lado, hacerse cargo de la formación pedagógica de los otros adultos sordos que participan en la actividad educativa de los niños sordos; de lo contrario como nos advierte Veinberg (2002) “los resultados no serán diferentes de los que se obtenían sin la presencia de los adultos sordos [en la escuela]” (p.9).

Para ello, se requiere que las entidades del estado, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Nacional para Sordos y las Secretarías de Educación, les brinden a las Escuelas Normales Superiores el apoyo y las condiciones establecidas en las normativas nacionales. La materialización de las responsabilidades definidas en el Decreto 1421 (2017), por parte de las entidades mencionadas, contribuirá en la consolidación de las propuestas de los Programas de Formación Complementaria que, desde hace más de una década, como es el caso de la institución en la que nace esta investigación, se han comprometido con la formación de los nuevos maestros sordos. Así, será posible contar con una propuesta educativa institucional cada vez más sólida que proporcione al futuro maestro sordo “la caja de herramientas” lingüísticas, culturales, pedagógicas, didácticas e investigativas que se proyectan para la educación del niño sordo, en el marco de la oferta bilingüe bicultural.

Dentro de este marco ha de considerarse el sentido y el aporte de la presente investigación que pretende acceder a la realidad educativa en la que estamos inmersos cotidianamente, con la intención de mirarla de otra manera. Esto significa en palabras de Bianco (2012), ir más allá de lo que se manifiesta y materializa para develar lo que a primera vista está oculto a nuestros ojos y entendimiento. Sin embargo, atendiendo a la autora, sólo podemos comprender lo que sucede, por qué sucede y a quién sucede, a partir del reconocimiento de los sujetos implicados en el proceso de enseñar y aprender; y la identificación de la trama relacional en que transcurre el acto educativo.

Desde esta perspectiva, la investigación biográfica narrativa adelantada se pregunta por la construcción de la identidad docente de cinco mujeres sordas y el posible vínculo con sus experiencias educativas. Es así que, las estrategias metodológicas se encaminan a reconocer las posibilidades de la docencia como proyecto de vida, los elementos nucleares de las identidades docentes y la interrelación de las lógicas de la acción en estas construcciones. Entendiendo, la dimensión experiencial de la identidad docente, se privilegian los relatos de las historias de vida elaborados por las mujeres sordas. En síntesis, la investigación parte de las narrativas de las experiencias educativas para reconocer la relación con las construcciones identitarias como maestras.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo construyen las identidades docentes las mujeres sordas que se forman en una Escuela Normal Superior?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Analizar con los relatos de las historias de vida las experiencias educativas en las que se configura la identidad docente de mujeres sordas.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Reconstruir las experiencias educativas de cinco maestras sordas mediante los relatos de vida.
- Identificar con los relatos biográficos los elementos constitutivos de las identidades docentes.
- Relacionar las experiencias educativas de las mujeres sordas con la configuración de su identidad como maestras.

2. Marcos de Referencia

2.1 Estado del Arte

Al igual que las personas, toda investigación tiene un historial que es necesario conocer a fin de enriquecer la lectura y comprensión del tema de estudio. Por estar centrada la atención de esta investigación en el estudio de la experiencia educativa de mujeres sordas y la configuración de su identidad como maestras, los trabajos consultados se enmarcan en la triada experiencia educativa, identidad docente y mujer sorda.

La ruta de búsqueda inició con la exploración de investigaciones asociadas a estos tres conceptos. En este proceso se consultaron diversos repositorios universitarios y buscadores digitales en donde se encontraron variedad de documentos como normativas, artículos académicos e investigativos, tesis de maestría y doctorado, revistas y libros digitales, publicados entre 2011 y 2023. Ahora bien, al no encontrar trabajos directamente relacionados con el tema específico de estudio, se reorientó el rastreo en dos direcciones: una focalizada en indagaciones relacionadas con la experiencia educativa y otra, centrada en investigaciones vinculadas a la identidad docente en la formación inicial de maestros. En los dos casos, con el ánimo de reconocer las perspectivas teóricas e investigativas desde las cuales se han abordado estos ejes temáticos. Adicionalmente, se revisaron investigaciones con un enfoque narrativo biográfico.

Para organizar la información se usó una rejilla general en la que se consignaron los siguientes datos: tipo de investigación, año, título, autores, objetivos, síntesis de lo investigado y categoría. Posteriormente, para la selección y clasificación de los documentos base del análisis se agregaron cuatro columnas que incluyeron país de procedencia, sujetos de la investigación, nivel académico, reflexiones y preguntas. Finalmente, construí una base de datos en Word que me permitió clasificar los documentos por categorías, asignarles un código y comentarlos. Con la

ayuda de este instrumento se establecieron las relaciones entre los documentos y se agruparon de acuerdo con sus características y aportes a la investigación. El proceso descrito permitió una aproximación a los temas que se han investigado acerca de la población sorda en la educación superior; la identidad docente en la formación inicial; la experiencia de vida de los sujetos y las perspectivas investigativas desde donde se han abordado estos asuntos.

En virtud de lo mencionado, es importante señalar que las investigaciones relacionadas con jóvenes adultos sordos, hombres y mujeres, indagan por el desarrollo de la comprensión lectora; los procesos de construcción de identidad sorda; la construcción de narrativas corporales; el acceso de las mujeres sordas a la educación y el empleo, la relación entre necesidades educativas especiales y representaciones sociales desde la inclusión. También, se encontraron investigaciones que problematizan temas relacionados con los desafíos de las personas sordas en el mundo laboral; la construcción social de la sordera desde el enfoque de derecho; la construcción pedagógica del carácter visual de los sordos; la enseñanza del inglés y de las ciencias a estudiantes; el enfoque bilingüe bicultural, la educación inclusiva y su manifestación en las prácticas cotidianas y educativas.

Esta recapitulación nos indica una ausencia de investigaciones que aborden la formación inicial de maestras sordas, la construcción de la identidad docente de mujeres sordas o las experiencias educativas de futuras maestras sordas. Ante estas circunstancias, centro el análisis en las investigaciones que profundizan en temas como la construcción de identidad, las representaciones sociales y el acceso a instituciones de educación superior. En el primer grupo se ubica Rodríguez (2016), quien analiza la construcción de la identidad sorda desde una perspectiva sociocultural que entiende y conceptualiza la sordera como una particularidad y considera a la persona sorda usuaria de la lengua de señas “como un miembro de un grupo social minoritario con

lengua y cultura propias” (p. 5). En esta misma línea, Giraldo, Montoya y Ramírez (2012) dan cuenta de la comprensión que las personas sordas tienen de sí mismas, desde una mirada que reconoce la diferencia y la diversidad como las formas de ser y estar en el mundo y como la realización de una vida acorde con la dignidad humana y la justicia social. Muestran, también, que la identidad de las personas sordas está relacionada con las experiencias de valoración y reconocimiento que reciben por parte de la familia, la escuela y la sociedad.

En el segundo grupo, está el trabajo de Motta (2017), quien realiza una caracterización de las investigaciones que abordan la relación entre necesidades educativas especiales con población sorda y representaciones sociales desde la inclusión. De allí, sostiene que los procesos de inclusión de los sujetos sordos se estudian “desde la mirada antropológica de la discapacidad, por cuanto la asumen como una condición y no como una limitación” (p.118).

Por otro lado, Garay (2012) indaga por las representaciones y narrativas corporales construidas por sujetos sordos como prácticas de resistencia a los dispositivos de poder forjadas por la institución médica y avaladas por la religión, la escuela y el núcleo familiar. En contraste con lo señalado por Rodríguez (2016) y Motta (2017), esta investigadora afirma que, pese a los enfoques progresistas de atención a la condición de sordera, la institucionalidad resulta insuficiente ante el “nacimiento de subjetividades sordas transversales al contexto social, que demandan escenarios, prácticas y acciones coherentes con las necesidades de socialización y reivindicación de la comunidad sorda” (p. 107).

En el tercer grupo se halla el estudio realizado por el Instituto Nacional para Sordos (2017), que en su exploración y caracterización de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos que han alcanzado las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas, muestra algunos datos de interés para el tema de la presente investigación: el

primero, el porcentaje de matrícula de estudiantes de sexo masculino es mayor en relación con estudiantes de sexo femenino. El segundo, el área del conocimiento con mayor número de estudiantes corresponde a las ciencias de la educación. El tercero, el número más alto de estudiantes matriculados se encuentra en las universidades, en el nivel académico de pregrado. A partir de estos resultados, se recomienda el seguimiento a la ubicación laboral de los egresados para evaluar la pertinencia de formación en diálogo con el contexto laboral. Al igual que la innovación en acciones de diseño curricular a partir de aspectos lingüísticos y estrategias de enseñanza aprendizaje, con énfasis en la acción didáctica y el papel del servicio de interpretación como parte integral de la dinámica pedagógica.

En este sentido, Soroa (2017) analiza las dificultades que enfrentan las mujeres sordas españolas para acceder a la educación y al empleo, en relación con los hombres sordos. Como resultado, argumenta que dentro de las múltiples barreras que rodean a las mujeres sordas se encuentran: el desconocimiento de la heterogeneidad que las representa; el acceso a la información y la comunicación; las deficiencias en el modelo educativo y la educación patriarcal; la precariedad laboral y la violencia de género, entre otros. Todos estos factores impiden no solo el desarrollo personal sino el pleno acceso al derecho de la ciudadanía de las mujeres sordas. Como consecuencia de las limitaciones sociales para estudiar y trabajar, se abre una gran brecha para la inclusión y la participación social; la independencia económica y el empoderamiento de la mujer sorda; el desarrollo de la autoconfianza, la valoración de sus propias capacidades. Adicionalmente, según la autora, se reducen las posibilidades de acceso a estudios de mayor cualificación, como los estudios superiores y, por tanto, de construcción un proyecto educativo y laboral acorde a su potencial.

El trabajo de exploración e identificación de barreras educativas generadas en la transición de la educación media a la educación superior realizado por Sánchez y Moreno (2012), pone en evidencia la desarticulación que se presenta entre las instituciones de educación media y superior; al igual que la ausencia de proyectos que orienten a los estudiantes Sordos en la transición y adaptabilidad de un sistema a otro. Por consiguiente, las autoras recomiendan que las instituciones de educación media y superior replanteen y lleven a cabo programas educativos basados en “las experiencias, inquietudes y propuestas de los diferentes actores con el propósito de continuar con el mejoramiento de los resultados educativos y sociales y evitar la generación de nuevas barreras o continuar con las ya evidenciadas” (p. 69).

Aquí conviene detenerme un momento para tratar de entender las razones por las cuales en los estudios del INSOR (2017) y de Sánchez y Moreno (2012) no se incluyen las Escuelas Normales Superiores de Colombia; si es sabido que estas instituciones también cuentan con programas de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos. Para esto, acudo a Llanos (2012) quien plantea la ambivalencia jurídica y formativa de las Escuelas Normales Superiores puesto que, en la Ley General de Educación, no se define si son consideradas educación media o educación superior. En la actualidad, las Escuelas Normales siguen siendo afectadas por esta ambivalencia porque con el decreto 4790 del 2008, tampoco se resuelven las tensiones de las Escuelas Normales con el Estado, en relación con su naturaleza formativa y pedagógica respecto a las Facultades de Educación, ciencias naturales o sociales. Aunque en dicho decreto como lo señala Rátiva (2016), se determina que las ENS se deben regir por la misma normatividad de las Instituciones de Educación Superior, en lo referido a calidad, acreditación previa, acreditación de calidad, créditos académicos y desarrollo e investigación, las Escuelas Normales Superiores no están catalogadas como Instituciones de Educación Superior.

Pasemos ahora a las investigaciones asociadas a las experiencias de vida de los sujetos. Por ejemplo, Pinto (2016) se interesa por comprender los elementos de la identidad del futuro maestro que desde la experiencia personal y la formación universitaria aportan al trabajo pedagógico. Define la experiencia como “formación, y la formación como experiencia al mismo tiempo” (p.147). Es decir, como aquello que configura y constituye a la persona; y que le permite mirar dentro de sí para reconstruir su ser. Así mismo, señala que la experiencia es formación, en tanto construye y transforma la propia identidad del sujeto.

En cambio, Peña (2016) establece conexiones entre el contexto, los acontecimientos y las acciones para comprender el impacto de los hechos vividos en su configuración como sujeto y maestro. De la misma manera, López (2015) reconstruye y analiza su historia de vida para dar cuenta de las redes de relaciones en las que tiene lugar su configuración subjetiva. Así, a través del proceso narrativo el investigador descubre los hitos que han modulado su subjetividad. En concordancia con esta visión, Garay (2012), mediante la construcción de historias de vida y narrativas visuales acerca de la experiencia corporal, analiza los sentidos que orientan las formas de subjetividad de las personas sordas. Las tres investigaciones coinciden al señalar que la configuración subjetiva se construye en procesos de interacción social y en contextos históricamente situados.

Para dar cuenta de las investigaciones que exploran las construcciones identitarias de los docentes, me permito comenzar con Morales y Runge (2015), quienes sostienen que el estudio de la identidad del maestro en Iberoamérica, entre los años 2000 al 2014, se ha abordado desde dos visiones o formas: una que analiza los asuntos de la identidad profesional y otra, la identidad narrativa. Además, plantean que son pocos los trabajos que indagan sobre las experiencias educativas de la formación inicial (educación preescolar y primaria), pese a su importancia en la

estructuración de la personalidad y en la conformación de la identidad profesional docente. Agregando a lo anterior, Panes y Lazzaro-Salazar (2018) señalan que el estudio sobre las trayectorias formativas y la construcción identitaria docente es una línea de investigación que recientemente se ha posicionado en la formación inicial docente, puesto que su desarrollo se ha centrado, especialmente, en los profesores en ejercicio.

Pues bien, en este grupo de investigaciones sobre la construcción identitaria en la formación inicial, Ríos (2018) y Bedacarratx (2012) coinciden al preguntarse por los aspectos, elementos y procesos que intervienen en la conformación de las identidades profesionales de los docentes noveles. En estas investigaciones, al igual que en la de Elías (2016) se enfatiza en el impacto del entorno familiar; los referentes identitarios familiares y escolares; las experiencias biográficas y escolares; el contexto y los discursos sociales acerca de la docencia, en el proceso de construcción identitaria de los docentes en formación.

De ahí, la importancia de “sostener prácticas reflexivas que permitan a los estudiantes de profesorado la revisión, el cuestionamiento y la complejización de las ideas construidas durante su paso por la escuela como alumnos” (Elías, 2016. p. 360). Es más, Panes y Lazzaro-Salazar (2018) consideran necesario realizar investigaciones que “pongan de manifiesto las experiencias obtenidas desde las trayectorias formativas, pues se cree que son aspectos fundamentales en la construcción identitaria de los futuros docentes y de su práctica profesional” (p.30).

De otro lado, los resultados del trabajo de Basurto (2014) destacan que las relaciones interpersonales y las experiencias que se generan durante la práctica pedagógica con los alumnos, los maestros y los padres de familia motivan a los futuros docentes a permanecer en la formación inicial y sientan las bases para situarse como profesionales de la educación. De manera semejante, los hallazgos de Panes y Lazzaro-Salazar (2018) muestran que la presencia de un docente referente

y sus intervenciones didácticas durante las trayectorias formativas permiten despertar y reafirmar las vocaciones y elecciones para convertirse en profesor. Así mismo, afirman que conocer cuáles son las motivaciones que marcan la trayectoria formativa y la construcción identitaria de futuros profesores abre la posibilidad de replantear “la visión y misión de la formación docente universitaria y del empoderamiento del futuro profesor, al buscar conjugar sus necesidades, expectativas y vivencias con el conocimiento disciplinar” (p.30).

Me he ocupado hasta aquí de los campos problemáticos y los temas vinculados a la construcción de la identidad de los docentes noveles. Ahora me interesa decir que, en términos metodológicos, se observa un predominio de la perspectiva cualitativa y del enfoque biográfico-narrativo. La narrativa en forma de relato oral, escrito o visual es asumida como una forma de acceder a las experiencias de vida de los sujetos, establecer el sentido que les otorgan y buscar las conexiones con los procesos de configuración de subjetividad, identidad social e identidad docente.

De manera particular, se emplean las historias de vida y los relatos como posibilidad para conocer la forma como los futuros maestros incorporan, crean y reflejan el mundo social que les rodea. Así, desde la individualidad se accede a la realidad colectiva en que han estado inmersos; en la reconstrucción narrativa de su propia vida, interpretan y legitiman acontecimientos y experiencias situadas en contextos familiares, escolares, sociales, culturales e históricos particulares. De esta manera, la identidad, producida, presentada y expuesta en medio del relato ofrece la posibilidad de comprender el impacto de las experiencias biográficas en las construcciones identitarias de los maestros en formación.

Es así como para la obtención de los datos y la construcción de la información se utilizan instrumentos tradicionales de los métodos biográficos como entrevista narrativa, diario

autobiográfico, diarios de campo, protocolos, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, cuestionarios, observaciones directas y recopilación documental. Pero, también, se emplean instrumentos de los métodos visuales y artísticos como fotografías, dibujos, recortes de periódico, cartografías que amplían las oportunidades para la interpretación y construcción de sentido.

La reconstrucción de los antecedentes investigativos muestra algunos trabajos que se han interesado por el tema de la construcción de identidad de las personas sordas desde una perspectiva sociocultural y antropológica; aunque no ocurre lo mismo con la identidad docente, en donde es evidente el vacío investigativo. Vale señalar, también, que en los resultados de los trabajos de investigación en donde participan personas sordas, no se establece distinción entre las experiencias de vida de los hombres sordos en relación con las mujeres sordas, en cuanto a la construcción de su identidad. Por esta razón, resulta interesante la investigación de Soroa (2017), al ser la única investigación que problematiza la situación de las mujeres sordas, en el acceso a la educación y al empleo.

Como ya lo había señalado antes, sobre el acceso de estudiantes sordos a las instituciones de educación superior, llama la atención que en ninguno de los estudios presentados se haya incluido a las Escuelas Normales Superiores, pese a que en estas instituciones se han venido desarrollado acciones para facilitar el acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos como Normalistas Superiores, en el Programa de Formación Complementaria. Un ejemplo de ello es la Escuela Normal Superior donde se origina la presente investigación que a la fecha ha graduado cinco mujeres sordas como Normalistas Superiores. Este número contrasta con los resultados obtenidos en la investigación del INSOR (2017), en donde el número de estudiantes matriculados de sexo masculino en las instituciones de educación superior supera al de los

estudiantes de sexo femenino. Sería interesante contrastar estos estudios con un análisis más detallado y actualizado de la situación de otras Escuelas Normales Superiores de Colombia.

Como se observa en las investigaciones referenciadas, hay una ausencia de investigaciones relacionadas con la formación de maestras sordas, específicamente, con la construcción de la identidad docente. Particularmente, sólo encontré una investigación centrada en formación educativa de las mujeres sordas. Este es un campo de estudio poco explorado, pese a la inclusión de estudiantes sordos en las Instituciones Escolares de Educación Superior, especialmente en las carreras relacionadas con la educación, como lo muestra la investigación adelantada por el INSOR (2017).

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, un referente en la formación inicial de maestros sordos en el contexto colombiano, no se reportan investigaciones en pregrado ni postgrado que se pregunten por la identidad docente de las estudiantes sordas o por las motivaciones que las llevaron a ingresar a esta universidad a cursar la carrera docente. Lo mismo ocurre con las Escuelas Normales Superiores, instituciones que, teniendo una trascendencia en la formación de maestros en nuestro país, no registran trabajos publicados que den cuenta de las dinámicas, avances e iniciativas en los procesos de la formación de maestros sordos gestados en estas instituciones.

Sin embargo, quiero reseñar la investigación de Valbuena et al. (2009) que, aunque se sale del rango de tiempo establecido para el rastreo, es obligatorio reseñar en tanto aborda el proceso de inclusión de estudiantes sordos en un programa curricular de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. De los resultados de esta investigación se destaca “el interés de los docentes por generar discusiones y puntos de análisis para favorecer el proceso de aprendizaje de dichos estudiantes; así como alternativas de solución a la diversidad de problemáticas en la formación

docente” (p. 92). También, se reconoce que los futuros docentes sordos tienen “una historia de vida particular frente a su acceso a los procesos educativos y, por ende, al establecimiento de relaciones interpersonales con la comunidad educativa que lo rodea” (p. 93) que determina tanto las dinámicas de interacción en el aula como la formación académica de los estudiantes sordos.

De esta búsqueda surgieron algunos estudios que mediante las historias de vida y los relatos abordan el estudio de las experiencias vitales de las personas sordas en relación con la configuración de subjetividades e identidades. También se hallaron trabajos sobre narrativas de maestros rurales, afrodescendientes, indígenas, pero no de maestros sordos.

Puedo decir, a partir del rastreo realizado que en las producciones investigativas sobre la identidad docente “hay un rostro del ser maestro que no se ha narrado” el de las mujeres sordas. En este sentido, la presente investigación se convierte en una oportunidad para analizar las experiencias educativas de las mujeres sordas en relación con la constitución de su identidad como maestras; en particular de quienes cursan sus estudios en una Escuela Normal Superior de Colombia dado que este es el contexto en el que surge este estudio. De igual modo, se hace necesario adelantar una investigación sobre los procesos de identificación profesional docente de las mujeres sordas, desde un enfoque biográfico-narrativo. Desde este punto de vista, esta investigación aporta a la educación y el desarrollo tanto de las maestras sordas como de los niños sordos, en tanto se cuestionen sobre la educación de su infancia y asuman una postura crítica frente a la que deben recibir los niños sordos hoy en día; aún más que reflexionen acerca de formación ofrecida en la Escuela Normal Superior y movilicen espacios de diálogo académico en torno al tema.

2.2 Marco Teórico

En este apartado relaciono los tres conceptos que enmarcan el análisis de los relatos de las participantes de esta investigación. En primer lugar, retomo algunos planteamientos de Stuart Hall, Claude Dubar, Leonor Arfuch y Gilberto Giménez sobre el concepto de identidad; después expongo el concepto de identidad docente, a partir de los aportes de Antonio Bolívar, Denise Vaillant, Marcia Prieto, Araceli de Tezanos, Humberto Quiceno, Linda Rodríguez, Alejandro Álvarez, Carlos Vanegas y Adrián Fuentealba. Posteriormente, acudo a Jorge Larrosa, José Contreras y Nuria Pérez, François Dubet para comprender la noción de experiencia.

2.2.1 Noción de Identidad

Abordar la noción de la identidad docente nos remite a la noción de identidad de la que se deriva. Por eso, primero presento la construcción de la identidad, en general, desde una perspectiva sociológica y luego, abordo las aportaciones a la construcción de la identidad docente. Pero antes, deseo señalar algunos significados de uso cotidiano relacionados con la palabra identidad que se encuentran en el diccionario de la real academia española (RAE) y que en la cotidianidad los usamos para referirnos a diferentes situaciones. Uno de estos tiene que ver con el reconocimiento de un origen común o unas características compartidas con otras personas o grupo. Es posible, entonces, que la usemos para referirnos a las creencias, propósitos o ideales que nos identifican con las formas de pensar y actuar de otros sujetos o colectivos. Otras veces, la empleamos para aludir al conjunto de rasgos propios a través de los cuales somos reconocidos por las demás personas. En otras oportunidades, quizá las menos comunes, la usamos para indicar nuestra disposición de autorreconocernos y reconocer que somos distintos a los demás.

Podemos notar que en los tres significados expuestos los otros se presentan como objeto de comparación en el que fijamos la atención para descubrir o determinar nuestras similitudes o

diferencias. En estas connotaciones hay implícito un legado semántico heredado del esencialismo, en tanto la homogeneidad es el punto de referencia (Hall, 2003).

El interés de iniciar por estas definiciones no es otro que reconocer el lugar desde el que parto para entender y profundizar en la noción de identidad, puesto que todos somos producto de la fuerza del discurso social, que hace eco en la manera como nos posicionamos conceptualmente y nos situamos para hablar desde allí. Partir de mis propias comprensiones y sentidos acerca de la palabra identidad es importante para esta investigación, por cuanto se trata de un concepto complejo de precisar y con una carga semántica amplia y controvertida, como lo señala el mismo Hall (2003).

Siguiendo a Hall, la mirada esencialista asume la identidad como una unidad completa, predeterminada y fija. Del mismo modo, considera al sujeto como un ser autónomo y autosuficiente cuyo núcleo interior o esencia es su identidad, que permanece igual desde el nacimiento hasta la muerte, pese a las experiencias vividas a lo largo de su existencia. Para la concepción esencialista el sujeto tiene una identidad totalmente unificada, definida por un origen común o unas características compartidas con otros (Hall, 2003).

En contraposición a la concepción esencialista y en consonancia con el enfoque discursivo, Hall (2003) propone que se piense y reflexione acerca de la identidad como el resultado de la articulación entre el sujeto y las estructuras; es decir, entre lo social y lo individual. Para este autor, el centro esencial del ser humano se forma y transforma en un diálogo continuo con los mundos culturales que lo rodean. Esto quiere decir que la identidad individual no es totalmente distinta de la sociedad, dado que la persona se relaciona con ella a través de procesos grupales, de normas y de valores colectivos que interioriza y acompañan su identidad particular (Giménez, 2016).

En términos generales, Hall considera que las identidades nunca se completan ni terminan, porque están en constante proceso de reconfiguración; siempre se superponen, contrastan y oponen entre ellas; son construidas de múltiples maneras a lo largo de diferentes discursos, prácticas y posiciones; son constituidas por representaciones y se construyen a través de la diferencia en diversos escenarios de interacción social (Hall, 2003). En efecto, “la representación que una persona tiene de sí misma es en gran parte producto de cómo los demás ven a esa persona” (Giménez, 2016, p. 77).

De la misma manera, Claude Dubar entiende la identidad “como el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”. Así, “la identidad es el producto de una transacción entre el proceso biográfico y el proceso relacional” (Dubar, 1998, 1991, como se citó en Marcel y Cenzano-Vilches p. 154).

Desde esta visión general de la identidad, a continuación, se distinguirán las principales características que se tendrán en cuenta para abordar, posteriormente, la categoría de identidad docente y el análisis de las narrativas de las mujeres participantes de esta investigación.

Por un lado, encontramos con Hall que la identidad, al igual que la experiencia, es relacional y contextual porque nace del diálogo constante con otros actores, en ámbitos geográficos y sociales específicos. Así, “toda identidad, o identificación, en tanto relacional supone otro que no es “lo mismo” y a partir del cual puede afirmar su diferencia” (Arfuch, 2005, p. 31). En este proceso, de un lado, nos hacemos conscientes de lo que nos falta para mantener y consolidar nuestra identidad; de otro, elegimos lo que necesitamos y nos despojamos de lo que no se ajusta a nuestros deseos o búsquedas personales (Hall, 2003). De este modo, en cada intercambio recíproco

entre el yo y los demás surge la configuración y reconfiguración de las identidades de una persona (Arfuch, 2005, p. 31).

Sin embargo, Giménez advierte que el carácter estructurado y multirrelacional de la identidad impide pensar que esté totalmente en nuestras manos cambiarla a voluntad. De un lado, porque nuestra identidad depende en buena parte de los otros y no sólo de nosotros mismos. De otro lado, porque el reconocimiento exterior, en el marco de relaciones de poder, tiende a atribuir identidades a los otros (Giménez, 2010, p. 88). En virtud de lo anterior, Claude Dubar describe la identidad como “un proceso “biográfico” constituido de relaciones entre el yo heredado, y el yo construido con la ayuda de los demás (Dubar, 1998, como se citó en Pelletier y Morales-Perlaza, 2018, p. 57).

Hall hace hincapié en que las identidades siempre están en proceso de formación, lo cual significa que las personas no poseen una representación unificada de lo que son, sino más bien diversas identidades, construidas de múltiples maneras, por diferentes causas e intereses diversos (Hall, 2003). Con Giménez, se ratifica que las identidades de las personas se relacionan con el género, la edad, la lengua, las ideologías, la cultura, entre otros factores. Y también, tienen que ver con “el reconocimiento de las diferencias entre los grupos y la necesidad de permitir que los individuos expresen esas diferencias” (Giménez, 2016, p. 78).

En línea con lo anterior, Dubar (2000) destaca que “la identidad es a la vez lo que marca la diferencia y lo que designa la pertenencia común”. Es por ello que, desde su mirada, no hay identidad sin alteridad, ya que es definida por la transacción entre sí mismo y los otros. Asimismo, el autor indica que “las identidades, como las alteridades, varían históricamente y dependen de su contexto de construcción” (Dubar, 2000, como se citó en Périsset, p. 178).

A la luz de estos planteamientos, Hall nos indica que la identidad individual no está predeterminada de una vez y para siempre por el entorno social en que se nace e interactúa. Muy por el contrario, la condición de temporalidad finita y fugaz de la existencia humana, hace que la identidad no sea estática, única y homogénea (Hall, 2003). Si bien es cierto, somos seres de historia y esta es esencial en nuestro devenir, la constitución de la identidad se genera y fluye en las interacciones cotidianas con otros (Hall, 2003). Es por esto que “como cualquier hecho social contextualizado en el tiempo y en el espacio, las identidades también cambian adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente (Giménez, 2016, p.88).

En sintonía con lo anterior, Hall (2003) plantea que la identidad es una producción social en permanente cambio y evolución; pero también es una construcción en devenir. En tanto somos sujetos de experiencia, a partir de nuestra participación en diferentes prácticas discursivas vamos forjando nuestro pensar, conocer y sentir. Sigue diciendo Hall (2003) que en este transcurrir las percepciones, emociones y expectativas individuales entran en diálogo con las narrativas del mundo familiar, escolar y social. Así mismo, según este autor, en medio de estas interacciones recibimos las maneras en que los otros han leído, entendido y nombrado el mundo que recibieron de sus antecesores, quienes le sumaron sus propias significaciones. Pero este patrimonio histórico, continúa diciendo Hall, se escribe temporalmente en nuestras formas de pensar, hablar, hacer y actuar; porque a medida que aprendemos a leerlo y comprenderlo, lo dotamos de otros significados. En definitiva, es en la intercursividad donde se da lugar a desplazamientos, a nuevas perspectivas y, por ende, a la producción de las identidades (Arfuch, 2005; Hall, 2003).

En Hall (2003), las identidades son construidas de múltiples maneras, a través de posiciones, experiencias y vivencias diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Es decir, para el autor nacemos en un mundo hecho de discursos y prácticas sociales acumuladas que encierran

y reproducen posiciones acerca de las maneras en que debemos conducirnos en la vida, en la sociedad, en las instituciones sociales. Sin embargo, estos discursos no se interiorizan tal y como llegan; ni se instauran en los sujetos de forma estable y definitiva (Hall, 2003). En tanto las identidades son plurales, las personas cuentan con “una variedad de posibilidades y de nuevas posiciones de identificación” (Giménez, 2016, p. 80). Con esto nos dicen que “las personas que viven en estrecha proximidad o que incluso pertenecen a un mismo grupo social pueden tener identidades completamente diferentes” (Giménez, 2016, p.79).

Entendido con Hall que las identidades se construyen y transforman a través de los discursos que nos interpelan y de las vicisitudes que se presentan en la vida de cada uno; es posible decir que los acontecimientos, prósperos o adversos, que se presentan en la vida de una persona causan un efecto y desestabilizan la identidad construida hasta ese momento (Hall, 2003). Para este autor, los elementos de identidad parcialmente construidos actúan como filtros para leer el mundo exterior, enfocar la mirada en zonas específicas de la vida y ver los detalles dispersos para conectarlos a través de nuestras narrativas (Hall, 2003).

Por otra parte, Hall señala que la construcción de la identidad implica leer nuestro pasado y tradición como una serie de sucesos cambiantes que muestran el camino forjado por otros que nos antecedieron, no para que lo sigamos y repitamos de manera incesante. En esta perspectiva, la historia debe ser leída como una carta de navegación con múltiples rutas que debemos interpretar para decidir por cuál de ellas seguir el viaje de nuestra vida. Aunque las identidades constituyen producciones compartidas, estas se expresan de forma diferenciada en los sujetos (Hall, 2003). En este sentido, Giménez afirma que “no hay identidad sin autonomía al menos relativa”; es decir, una persona que no puede vivir según los valores que considera fundamentales, que no pueda

organizar su vida de acuerdo a sus propias convicciones es una persona sin identidad (Giménez, 2016).

Stuart Hall, también, sostiene que los seres humanos nos constituimos por, y a través, de las interacciones con los otros. De ahí que, dada nuestra condición de seres sociales, en el transcurrir de la vida establecemos una red de relaciones dinámicas e interdependientes que van configurando de muchas maneras nuestra identidad. En términos de Hall, en los lugares donde circulamos y en las personas con las que interactuamos encontramos variados patrones de interpretación de la realidad, códigos de vida y pensamiento que, aunque pueden resultar opuestos y contradictorios, nos permiten asomarnos al mundo para ampliar nuestro horizonte. En ese continuo salir y entrar por las relaciones sociales vemos el mundo de afuera para entender un poco más el mundo de adentro, se despiertan nuestros deseos e impulsan nuestras continuas búsquedas (Hall, 2003).

Así, provistos de una lectura polifónica del mundo nos exponemos ante las otras personas con las que interactuamos a diario. Plantea Hall (2003) que durante la conversación no solo desplegamos y ponemos en tensión los modos en que nos representamos y somos representados socialmente; sino que matizamos o cambiamos la mirada con la que llegamos a escena. Así mismo, según este autor, descubrimos otras maneras de pensar y hablar de nosotros mismos y de los otros, aprendemos a posicionarnos y posicionar a las demás personas de maneras distintas.

Arfuch comparte con Hall “la concepción de un sujeto no esencial, constitutivamente incompleto y, por lo tanto, abierto a identificaciones múltiples, en tensión hacia lo otro, lo diferente, a través de posicionamientos contingentes que es llamado a ocupar” (Arfuch, 2007, p. 65). De acuerdo con la autora, en este proceso opera tanto el deseo del sujeto como las determinaciones de lo social. Por ende, cuando se reconocer que el sujeto es susceptible de

creación, aparece a su vez la dimensión narrativa como constituyente del sujeto; por cuanto más que un simple devenir de los relatos responde a “una necesidad de subjetivación e identificación” que implica “una búsqueda consecuente de aquello otro que permita articular, aun temporalmente, una imagen de autorreconocimiento” (p. 65).

De acuerdo con Hall (2003), las identidades siempre son provisorias y están en permanente obra, se construyen y reconstruyen continuamente en o a través de la diferencia, no por fuera o al margen de ella. Así mismo, las interacciones cotidianas son espacios de intercambio en donde la persona se autorreconoce y autodefine. Para Hall, en estos escenarios de comunicación y de influencia mutua la persona se piensa a sí misma en relación con las otras personas de su entorno. Por tanto, la construcción de las identidades consiste en un ejercicio humano posicional y contextualizado que supone un proceso inacabado y circunstancial en el que resulta central la otredad para pensar la identidad (Hall, 2003).

Justamente, afirma Hall: porque las identidades surgen dentro del discurso deben leerse como indicio de la diferencia, no como signo de una unidad y homogeneidad interna naturalmente establecida. En este sentido, para el autor las identidades son indicios del proceso de permanente búsqueda del ser humano por encontrar aquello que le hace falta para cerrarlas o consolidarlas temporalmente. Esto significa para Hall (2003) que las carencias, insatisfacciones y aspiraciones del ser humano son el punto de partida para orientar su proyecto de vida. En efecto, Giménez (2016) postula que hablar de identidades individuales remite a “sujetos dotados de autoconciencia”; por consiguiente, propone “hablar de multidimensionalidad en vez de múltiples identidades en un mismo individuo” (p.87). Según este autor, en un mismo individuo puede existir una sola identidad multidimensional, en la que pueden existir polarizaciones tensiones e incluso

contradicciones entre algunas de las dimensiones de la identidad que el individuo trataría de reducir, dada su capacidad intelectual, activa y autónoma (Giménez, 2016).

Tal y como establece Hall (2003), las identidades son el resultado de una conexión entre el plano biográfico y el plano relacional o social. Por eso, las posiciones que el sujeto adopta en el transcurso de su vida parten de sus incertidumbres y preguntas frente a lo que recibe o percibe del mundo exterior. En palabras de Hall, asumir una nueva postura implica abandonar la identificación con unas categorías sociales para conquistar o consolidar otras, que se han configurado como resultado de las experiencias personales. Es propio de quien construye su identidad la exploración de los límites, de lo que está más allá de las tradiciones, las convenciones sociales y los discursos oficiales (Hall, 2003). Por tanto, las identidades son “más políticas, plurales y diversas” y “menos fijas y unificadas” (Giménez, 2016, p. 80).

Para Hall (2003), las identidades se constituyen dentro de la representación porque están conectadas con el proceso del devenir. Las identidades no tienen que ver con “quienes somos o de dónde venimos” sino todo que ver con aquello en qué podríamos convertirnos o llegar a ser. Dice el autor, en esa zona de conflicto se producen las experiencias vitales y se construyen las identidades. Unas y otras dejan de construirse cuando se agota la capacidad de preguntarnos y sorprendernos, cuando dejamos de asomarnos a lo que otros han hecho para construir otros sentidos, cuando la vida deja de ser un enigma por descifrar (Hall, 2023).

En concordancia con los planteamientos precedentes, “la identidad se hace entonces posible, en primer lugar, gracias a la adecuación de las interacciones sociales de un individuo durante su vida, la socialización y en segundo lugar, gracias a la construcción de su historia personal” (Dubar, 1991, como se cita en Pelletier y Morales-Perlaza, 2018, p. 57). En síntesis, los seres humanos estamos en una búsqueda constante de nuestra identidad. Su producción está sujeta

al contexto y a la red de relaciones, por eso siempre está en proceso de formación y evolución. La constitución de la identidad se genera dentro de las representaciones y se construyen de múltiples maneras a través de la diferencia. Las identidades son el resultado de la conexión entre las experiencias vividas y las interacciones sociales.

2.2.2 Noción de Identidad Docente

Debido al objetivo de esta investigación, una vez delimitada y expuesta la manera de entender la noción de identidad, me centraré ahora en la conceptualización y caracterización de la identidad docente. Pero antes de avanzar, recordemos que la identidad es un proceso de construcción constante, dinámica y cambiante que involucra una dimensión individual y otra social. Como señala Dubar, en el caso de los docentes, estos dos componentes son importantes para la comprensión de su identidad (Dubar, 1991, como se citó en Pelletier y Morales-Perlaza, 2018, p. 58). Así que, para cumplir con el propósito de este apartado, me he planteado tres preguntas orientadoras: qué significa ser maestro o maestra; cuál es la especificidad de su quehacer; qué matices adquiere la palabra identidad cuando le añadimos el adjetivo docente y cuáles son los elementos constitutivos de la identidad docente.

Respecto a la primera pregunta, Vaillant (2007) y Prieto (2004) reconocen que la conceptualización del ser maestro está condicionada por los cambios sociales y culturales ocurridos históricamente; por tanto, no tiene una validez universal, ni se puede apoyar en una visión simplista. Desde esta perspectiva, la definición de lo que es o debería ser el maestro es un asunto complejo que no se puede reducir a la asignación de atributos y conocimientos tradicionalmente vinculados a la profesión docente. Prieto (2004) añade que estas caracterizaciones no sólo dejan por fuera aspectos fundamentales, sino que, equivocadamente,

pretenden definir el ser y el deber ser del docente como algo común a todos los que ejercen esta profesión.

Para Vaillant y Prieto, la transformación de los sistemas educativos ha traído consigo cambios en la valoración de la profesión docente y en las responsabilidades sociales exigidas a los maestros. Así como, en las características variadas y, en ocasiones, contradictorias que se supone los maestros deberíamos reunir. Aunque no existe una única manera de ser maestro o maestra, Vaillant (2007) y Prieto (2004) coinciden al señalar que en la definición de la profesión docente suelen considerarse tres dimensiones: misional, técnica y reflexiva. Del mismo modo, señalan que la dimensión misional o vocacional es entendida como la disposición y entrega del maestro para enseñar. De ahí que los logros del maestro se relacionen con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes. Bajo esta mirada el maestro es una persona entusiasta que además de conocer la materia o temas que aborda, sabe explicarlos y mantiene orden en el aula de clase (Prieto, 2004; Vaillant, 2007).

Las autoras identifican que la dimensión técnica e instrumentalista surge en los años 60 y se orienta a la consecución de objetivos de instrucción, a partir del conocimiento y uso de medios y recursos tecnológicos. Desde esta mirada, el maestro se define como “facilitador” de los aprendizajes de los estudiantes. En la tercera dimensión, se califica al maestro como un experto e intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares. Desde esta perspectiva, a partir de los años 90, se reconoce al docente como un profesional de la educación, transmisor de cultura y conocimiento (Prieto, 2004; Vaillant, 2007).

En las anteriores definiciones, el sentido del ser y el quehacer del docente está vinculado con la consecución de un fin establecido, que se produce en línea recta y se da a otra persona o se dirige hacia algo. De otro lado, se relaciona con las capacidades, destrezas, competencias y

habilidades para educar al otro y no a sí mismo (Quiceno, 2016). Desde estas visiones, el sentido de la experiencia vital y personal ha sido excluido. Sin embargo, es imprescindible en la educación del ser humano y del docente no dejar por fuera la vida personal (Quiceno, 2016). Y esto incluye a la formación de la identidad docente, dado que la manera singular de ver el mundo se corresponde con los factores que emergen del contexto en el que cada sujeto ha estado inmerso (Prieto, 2014). En este sentido, las experiencias de vida de los maestros deben ocupar un lugar central en la formación y el estudio de la identidad docente.

Como investigadores, merece la pena tener en cuenta que el significado de la identidad docente puede diferir si se trata de maestros de básica primaria o de profesores de enseñanza media (de Tezanos, 2012). Lo mismo sucede, según el momento de la carrera docente o el nivel de formación en que ellos se encuentren. De hecho, estos aspectos suelen determinar los temas en que se centran los sujetos al hablar del oficio de ser maestro (Jurado, 2016; Vaillant 2016; Vaillant y García, 2015).

De la misma manera que ocurre con la noción de identidad, no existe un consenso frente al significado de identidad docente (de Tezanos, 2012). A pesar de ello, y en concordancia con los planteamientos de Hall (2003), podemos decir con de Tezanos que la identidad docente es una búsqueda personal que emprende el sujeto maestro. Este proyecto de vida se realiza según las propias construcciones de sentido acerca de la profesión docente y no se inscribe a una posición ni a un orden establecido de antemano por las instituciones en que ocurren (Bolívar, 2007a). Por el contrario, “la identidad profesional docente proviene de la posición de la persona dentro de la sociedad, la interacción con los demás y la interpretación de sus experiencias” (Sutherland et al., como se citó en Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 123).

La identidad adjetivada como docente corresponde a la manera como la persona interpreta el oficio de enseñar. Es decir, cómo se reconoce a sí misma como parte del “grupo profesional docente” y cómo es vista por otros como miembro de esta categoría social (Gysling, 1992, como se citó en Vaillant, 2007). Si recordamos con Hall (2003) que las identidades se construyen en la diferencia y no por fuera de ella, entonces las identidades docentes, suponen “no solo la existencia del otro, a través de sus opiniones, sino de su reconocimiento” (de Tezanos, 2012, p. 9). Los saberes propios de la profesión docente se comparten intersubjetivamente y se construyen socialmente. Así, se descubre no sólo la especificidad del ser maestro y los rasgos que lo diferencian de otras profesiones; sino, también, lo que socialmente se espera de su profesión (Prieto, 2014).

Las identidades docentes son un conjunto heterogéneo de representaciones que cada sujeto ha estructurado cognitivamente a través de su experiencia social (Prieto, 2014). Las personas traen consigo una serie de creencias e imágenes acerca de la docencia que influyen en la actitud que adoptan ante esta profesión y condicionan en gran medida, su posible decisión de formarse como maestros (Vaillant 2016). La construcción de la identidad docente se nutre de la imagen que, en general, tiene para la sociedad el oficio docente. Las expectativas, realidades, estereotipos y condiciones acerca de la tarea docente configuran el autoconcepto y la propia imagen social de la profesión docente (Bolívar et al., como se citó en Vaillant, 2007).

Vaillant (2007), sostiene que la valoración y estima social incide en la manera como los propios docentes configuran su identidad. Del mismo modo, los motivos atribuidos a la pérdida de prestigio social y al deterioro de la imagen de la profesión docente son variados. Uno de ellos, asociado al número reducido de bachilleres con buenos resultados académicos que optan por ser maestros. Otro, ligado a los bajos niveles de exigencia de las instituciones formadoras de maestros

para el ingreso a la carrera docente. Añádase a esto, la percepción social que relaciona la mala calidad de la educación básica con la baja calidad de los docentes. En este sentido, Vaillant (2007) y Jurado (2016), refieren a que un alto porcentaje de jóvenes ingresa a la docencia como única alternativa, ante la imposibilidad de acceder a otras carreras profesionales socialmente mejor valoradas. Si bien es cierto, muchos de ellos aspiran a cambiarse de carrera y ocupación en cuanto sea posible, finalmente permanecen en la carrera docente.

Por otra parte, las representaciones asimiladas por los sujetos en torno a la profesión docente están marcadas por los procesos formativos que las envuelven. Varios autores han encontrado que “quienes entran a formarse como futuros profesores, ingresan con un firme conjunto de creencias sobre el papel del profesor que fueron configuradas durante muchos años desde el papel de estudiante” (Beauchamp y Thomas, como se citó en Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 121). En general, la larga historia escolar que ha marcado la socialización “primaria” de los sujetos como alumnos, en parte, va a condicionar el posible atractivo de la docencia, el modo propio de sentirse maestro y los inicios de la práctica profesional (Bolívar, 2007b).

La construcción de una identidad con la profesión docente “es el resultado de un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida” (Bolívar, 2007b, p. 14). Este proceso comienza desde las primeras edades en el ámbito familiar y social; continúa en el ámbito escolar, cuando se es alumno en la escuela primaria, y se prolonga durante todo el ejercicio docente. Los estilos de trabajo y los patrones de interacción vividos por los futuros maestros en su formación “afectarán su desempeño profesional futuro y la calidad de estas experiencias incidirá en el desarrollo de ciertas competencias que los habilitarán o no para convertirse en profesionales idóneos” (Prieto, 2004, p. 40).

Varias investigaciones han mostrado que las experiencias del pasado influyen en las posturas que se asumen en el presente, en la toma de decisiones y en las formas de actuar en el futuro (Bolívar, 2007b). Sin embargo, las preconcepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje derivadas de la historia escolar se transforman a medida que el sujeto transita por diversos contextos e interactúa con diferentes actores sociales (Bolívar y Caballero, 2015).

La identidad docente permanece relativamente estable o se desestabiliza y entra en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales (Bolívar, 2007b). La identidad docente, entonces, “no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia” (Pillen, Beijaard y Brok, como se citó en Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 121).

La marca identitaria del maestro está dada por el hecho de constituir un sujeto colectivo cuyo fin último es el oficio de enseñar. Esto equivale a decir que cada maestro porta consigo la memoria de su profesión: modos de pensar y actuar, expresiones corporales, gestos, discursos. Esa memoria es transmitida explícita e implícitamente durante el proceso de formación, esencialmente, en el encuentro con el otro. Mejor dicho, en el cara a cara cotidiano de la escuela (de Tezanos, 2012).

No hay duda de que la memoria del oficio de maestro también se encuentra en las obras fundacionales de la literatura educativa y pedagógica. Por ello, es necesario ponerlas en diálogo con las vivencias de los maestros durante su propia formación. Esto implica una lectura crítica de la tradición docente contenida en estos textos. Así como una búsqueda de las ideas y reflexiones que puedan adquirir sentido en el mundo de la escuela de hoy (Álvarez, 2016; Bolívar, 2007a; de Tezanos, 2012, 2016).

Por eso, la tradición institucionalizada e incorporada a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, necesita ser interpretada a la luz de las experiencias y “las prácticas sociales contemporáneas sobre el oficio de enseñar” (de Tezanos, 2012, p. 13). De esta manera, es posible “descifrar claves de nuestro presente, y sorprenderse con lo que no es nuestro, con lo que no comprendemos, que no imaginamos, con la diferencia, con lo que no somos” (Álvarez, 2016, p. 68).

La identidad del maestro en formación no consiste en la repetición de un modelo fijo, sino que se construye y transforma durante las prácticas pedagógicas. Inmerso en el ambiente escolar el futuro docente interpreta sus experiencias de vida y reconfigura sus formas de pensar sobre el oficio de ser maestro. En este lugar de encuentro con el mundo propio de cada maestro, se identifica lo que tienen en común, no obstante, toda la diversidad individual que reconoce en ellos.

Para Dubar “la identidad del profesor se construye a partir de la interacción entre él y las demás personas del contexto educativo, de su historia personal y de la formación inicial recibida” (Dubar, 1991, como se citó en Pelletier y Morales-Perlaza, 2018, p. 58). En las prácticas pedagógicas de formación inicial, en tanto experiencias vividas de enseñanza y aprendizaje, se ponen en juego creencias personales y teóricas. Se elaboran relaciones con los demás y con el mundo. Se adquiere el sentido de lo vivido y de lo que se es como persona y como maestro. Se da el proceso de transición entre el rol de estudiante y el rol de maestro (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Dicho lo anterior, los programas de formación inicial de maestros desempeñan un papel primordial en la configuración de una identidad profesional de base (Bolívar 2007a; Prieto, 2004; Vaillant, 2007). Las prácticas de enseñanza representan un primer momento de la socialización profesional y una primera experiencia de trabajo. Por tanto, son una oportunidad para aprender el oficio de ser maestro. Pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera

repetición de lo observado, es necesario que los maestros en formación aprendan a reflexionar sobre la enseñanza (Vaillant, 2007) y se atrevan a imaginar, inventar y construir por cuenta propia (de Tezanos, 2016). En esta misma línea, como asevera Darling-Hammond (2006):

aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores lleguen a comprender la enseñanza en modos bastante diferentes de sus propias experiencias como estudiantes; en segundo lugar, que aprendan no sólo a gustarles ser profesor sino también a actuar como profesor; por último, comprender y responder a la densa y multifacética vida en las aulas (Darling-Hammond, como se citó en Bolívar, 2007a, p. 86)

La formación inicial docente recibida, bien sea en la universidad o en las Escuelas Normales Superiores, es clave en la construcción de la identidad. Estas instituciones formadoras de formadores “asumen una responsabilidad pública al dotar o no a los futuros profesores del equipamiento teórico y práctico para iniciar el proceso de construcción de su identidad profesional” (Prieto, 2004, p. 33).

En sintonía con de Tezanos (2012), me pregunto ¿cómo un sujeto que sólo nace masculino o femenino se transforma en un maestro o maestra?, ¿cuál es el entramado de relaciones y cuáles los acontecimientos de sus experiencias educativas que lo hacen posible? Como bien lo expresa la misma autora, las respuestas a estas preguntas pueden resultar diversas, porque cada sujeto trae consigo una historia de vida personal que condiciona su decisión de ser maestro y la construcción de su identidad docente.

Definir las categorías que delimitan las identidades docentes, es una tarea compleja, por cuanto sus configuraciones y reconfiguraciones dependen de múltiples factores, entre los que se encuentran el contexto social, la fase en la carrera docente, las relaciones con los diferentes actores de la escuela y las experiencias vividas (Bolívar, 2007b, p. 14). Pese a esto, en términos de esta

investigación, la caracterización de los elementos constitutivos de la identidad docente ayudará a reconocer los rasgos o marcas de construcción de los procesos identitarios que se insinúan en los relatos de las experiencias educativas de las maestras sordas.

De acuerdo con Bolívar, un elemento constitutivo de la identidad docente hace referencia a las construcciones que el sujeto hace sobre sí mismo (identidad para sí) y otra, relacionada con las representaciones que otros hacen de él (identidad para otro). La primera, se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y de su ubicación en la relación con los otros. La segunda, se configura a partir de la “atribución” y reconocimiento de la identidad docente por las instituciones e individuos que están en interacción con el maestro (Bolívar, 2007b).

Otro elemento relevante en la construcción de la identidad docente se relaciona con las transacciones que opera el propio sujeto respecto de su historia y sus proyectos (transacciones biográficas); y entre la identidad atribuida por otros y asumida por sí (transacciones relacionales)” (Bolívar, 2007b, p. 15). Se trata, por un lado, de una construcción individual referida a la experiencia personal del futuro docente; y por otro, de una construcción colectiva vinculada a los contextos educativos transitados durante su formación como estudiante y en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas (Vaillant, 2007). Retomando a Dubar, dentro de estos ambientes educativos se producen múltiples transacciones relacionales que involucran a familiares, amigos, pares o compañeros, profesores y directivos que median en la construcción de la identidad (Dubar, 1991, como se citó en Pelletier y Morales-Perlaza, 2018).

Un tercer componente de la identidad docente se vincula con factores cognitivos, emotivos y afectivos (Bolívar, 2007b; Prieto 2004). Dado que los procesos identitarios se nutren de la relación entre el yo y los otros, la afectividad en el trabajo desarrollado entre los profesores y sus

estudiantes es un elemento fundamental en el proceso de identificación con el ejercicio de la profesión docente (Matus, 2013).

La identificación se produce entre “yoes, entre personas, entre subjetividades”, nos dice Quiceno (2016). En cada intercambio se revelan significados e interpretaciones no siempre compartidos sobre el oficio de ser maestro, que muchas veces no sólo han estado implícitos en los discursos y prácticas sociales y cotidianas; sino que han sido aceptados tácitamente sin reflexionar en torno a su validez (Prieto, 2004).

Un aspecto de la identidad docente tiene que ver con el reconocimiento del otro en las propias experiencias educativas. Desde el sentido formativo es muy importante saber por quién se ha formado nuestra vida y cómo lo ha hecho; quiénes fueron nuestros maestros de formación y cómo es posible ser maestro de otro (Quiceno, 2016); cómo ellos “experimentaron y construyeron diferentes modos de ser maestros, hacer pedagogía y construir comunidad educativa” (Álvarez, 2016, p. 68). Por esta razón, uno de los objetivos de esta investigación sobre la identidad centra su mirada en descubrir quiénes son los otros presentes en la construcción de la identidad docente de las maestras sordas.

Así mismo, la revalorización de la reflexión crítica, el trabajo colegiado y la investigación conjunta generan una noción de cuerpo profesional que contribuye a la construcción de la identidad profesional docente (de Tezanos, 2016; Matus, 2013). Sobre este punto Prieto (2004) afirma que los profesores salen de sí mismos y en la interacción con los otros reconocen que “la comprensión mutua de la realidad constituye una oportunidad para crecer personal y colectivamente” (p. 45). Por su parte, Bolívar (2007a) destaca la importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje en los centros educativos, por cuanto incrementan “la capacidad del profesorado en beneficio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora del aprendizaje de todos los

alumnos” (p. 89). En efecto, el encuentro académico con lo que otros han hecho e investigado, en otros contextos y en otras épocas, sobre los principales problemas de la educación es un componente imprescindible en la construcción de la identidad docente (Álvarez, 2016; de Tezanos, 2016).

Además, la apropiación del oficio de enseñar y la configuración de un modo propio de sentirse maestro implica la reformulación de la práctica pedagógica de los docentes que nos formaron. La reflexión sobre lo que se vivió como alumno o lo que se aprendió por observación, puede favorecer la búsqueda y creación de modos de enseñar apropiados a los problemas educativos de la sociedad actual.

La fortaleza de los maestros está en ese saber qué les da identidad, los marca y articula su quehacer, puesto que ellos son quienes lo desarrollan y construyen. Mientras no asuman con propiedad esta retórica de la profesión significada por la enseñanza, seguirán siendo otros quienes decidan por ellos sobre los propósitos y las tareas imprescindibles que reclama el proceso de modernización de nuestros sistemas educativos (de Tezanos, 2016, p. 24).

Por eso, la recuperación de la autonomía intelectual del maestro es otro elemento clave en la construcción de la identidad profesional docente. Esto quiere decir, que el maestro se vea a sí mismo como agente activo en la implementación de prácticas pedagógicas transformadoras que impulsen cambios educativos.

A modo de síntesis de lo que se ha venido plateando se puede decir que la identidad docente es una construcción singular y continúa ligada a la vida de cada maestro. Por tanto, surge en un espacio interpersonal que implica a la persona y el contexto en el que esta se desenvuelve. En segundo lugar, es un proceso de identificación y diferenciación que se da en el marco de los

acontecimientos vividos y presupone la presencia del otro. En tercer lugar, la identidad docente es un constructo intelectual y emocional producto de transacciones sociales, contextuales y afectivas específicas. Por consiguiente, en un mismo docente coexisten y se e integran múltiples identidades.

En cuarto lugar, es una construcción de naturaleza compleja, dinámica y continua que lleva a la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente. Por lo tanto, el diálogo, las preguntas y las discusiones entre los maestros son esenciales para la comprensión del sentido y la relevancia de su elección profesional. En quinto lugar, la configuración de la identidad docente implica la reflexión crítica y la investigación colegiada. De este modo, la identidad profesional de un docente se construye cuando las personas reflexionan y negocian sobre determinados aspectos de su rol y función social (O'Connor, 2008, citado por García y Gallego-Domínguez, 2018).

2.2.3 La educación como Experiencia

Aproximarnos a la educación desde la perspectiva de la experiencia significa para Larrosa (2006) centrar la atención en aspectos que antes no pensábamos, no veíamos y de los que nada podíamos decir. Para Contreras y Pérez de Lara (2010) mirar la educación y pensar en ella desde la noción de experiencia se justifica porque “la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar” (p.21).

Desde esta óptica, se asume que toda práctica educativa busca ser vivida como experiencia y que “la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp. 21-22). Asumir la educación como experiencia significa, en primer lugar, reconocer que la experiencia educativa tiene implicaciones subjetivas. Con ello, Contreras y Pérez de Lara se refieren a la forma en que los acontecimientos educativos son experimentados, sentidos, vividos por una persona en particular. Lo cual implica, acercarse a “lo que [la] mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su

sentido de las cosas” (p.23). En suma, nos dicen los autores, que pensar la educación como experiencia implica poner atención a “las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (p. 24); y a lo que suponen o significan para el sujeto de la experiencia.

En segundo lugar, la educación como experiencia tiene que ver con lo inesperado. Al respecto, afirman Contreras y Pérez de Lara (2010) que la experiencia se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas. Precisamente, es experiencia porque irrumpe ante lo que era previsto o creíamos saber y nos mueve a la búsqueda de sentidos para algo que no lo tenía, para algo a lo que no se lo habíamos encontrado antes, o para algo que reclama significados nuevos. De ahí que, para estos investigadores, tener experiencia supone de un lado, “estar inmersos en sucesos o actuaciones que nos han dejado impronta” y, de otro, tener algo que decir o resaltar sobre lo vivido. Esto es, poder hablar de nuestras propias lecciones, nuestro propio aprendizaje, nuestro propio saber. Aunque, advierten que no siempre sabemos o podemos expresarlo (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 25).

En tercer lugar, la educación en tanto experiencia involucra la escucha de lo que realmente nos sucede y lo que verdaderamente significa. Para Contreras y Pérez de Lara (2010), esto equivale a entender la práctica educativa como el modo en que son vividas las acciones por parte de los protagonistas. Así, la experiencia como vivencia, novedad y receptividad cobra más fuerza que la idea del hacer y la acción propositiva. En este sentido, la experiencia nos remite a las relaciones educativas que nos afectan y no sólo a las acciones que realizamos (Contreras y Pérez de Lara, p.32). Sin embargo, los autores remarcan que es condición de la experiencia estar inmersos en una práctica educativa que nos compromete, nos exige o nos impone unos retos. Bajo esta mirada, conciben el contexto educativo como un campo de acción en donde los docentes estamos

implicados y, por tanto, propiciamos situaciones, actividades y relaciones. Es desde ahí, como tenemos que entender la posibilidad de la experiencia, en tanto lo vivido se presenta, se piensa y nos transforma. nos dicen (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En cuarto lugar, Contreras y Pérez de Lara (2010) argumentan que la educación como experiencia nos obliga a “suspender nuestro saber, el propio aprendizaje de la experiencia para estar a la espera de lo que ocurra, sin suposiciones”. Desde esta visión, señalan que el saber de la experiencia nacerá de la apertura al acontecimiento, la aceptación y recepción de este; acompañado de la pregunta “por lo que ha pasado, y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros” (p. 29).

En quinto lugar, volviendo a Contreras y Pérez de Lara (2010) podemos decir que la educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una oportunidad para la experiencia de la alteridad. Es decir, como “un descentramiento de sí para que otro se manifieste, se exprese, nos toque” (p.30). Es así que para estos autores trabajar sobre la experiencia requiere estar a la escucha del otro, sin imponerle al otro nuestro punto de vista. Y, también, nos dicen que es necesario saber que la experiencia no siempre se deja pensar bien y no siempre se deja descifrar (p.36).

En sexto lugar, Contreras y Pérez de Lara (2010) plantean que toda experiencia es formativa, por cuanto aporta en la construcción de la subjetividad. Esto quiere decir que una vivencia se constituye en experiencia en la medida en que su significado no está determinado, sino que se elabora “en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta”. En definitiva, para los autores la experiencia es formativa, porque “influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse” sujeto (p. 34).

En esta línea argumentativa Contreras y Pérez de Lara (2010) enfatizan en que estudiar y comprender como experiencia algún aspecto de la enseñanza o de la educación; bien sea lo que se aprende, los modos de enseñar o las relaciones educativas, supone centrar la mirada, simultáneamente, en las dimensiones del vivir, esto es en los sentimientos, las emociones y la razón. En consecuencia, los autores proponen, por una parte, mirar las vidas de los educadores y las educadoras, desde la conformación y transformación de su ser. Por otra, “alimentar la posibilidad de que las relaciones educativas para nuestro alumnado puedan llegar a ser una experiencia, en el reconocimiento de relaciones auténticas, abiertas al encuentro y aceptadoras del desencuentro” (p. 36).

Es necesario recalcar que la mirada de la educación como experiencia trasciende las comprensiones, reflexiones y búsquedas acerca de la educación y el quehacer docente que han estado puestas en las prácticas de enseñanza en sí mismas. En este sentido, el profesor Alejandro Álvarez critica las demandas y expectativas sociales, al igual que los discursos de los especialistas en educación que han enfatizado en las capacidades, destrezas, competencias, habilidades y cualidades que deberíamos tener los maestros para trabajar y educar a los estudiantes (Álvarez, 2016). Algunas de estas, señala Álvarez asociadas a la formación disciplinar, los conocimientos teóricos, la investigación y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. En contraste con esta visión tradicional, el autor plantea que las maneras de entender el oficio y la profesión de maestro no coinciden con modelos ideales y homogéneos, sino con formas diversas de ser, hacer y saber (Álvarez, 2016). Pensar en la experiencia como una posibilidad de comprender la educación, implica para Álvarez comenzar por los puntos de referencia desde los cuales los docentes construimos nuestra propia relación con la educación. Esto es, identificar las formas en que

experimentamos y elaboramos nuestros modos de ser maestros, hacer pedagogía y construir comunidad educativa (Álvarez, 2016).

Si como señala Álvarez (2016), el ejercicio docente no se restringe a la enseñanza de una disciplina, ni a la apropiación de un conocimiento especializado, Larrosa (2006) reafirma la necesidad de reconocer las experiencias como una alternativa para leer, significar y comprender lo que acontece en el campo pedagógico. De acuerdo con Larrosa para que esto ocurra es indispensable indagar acerca de los diversos acontecimientos vividos en el territorio escolar y las interpretaciones pedagógicas construidas por los actores que interactuamos allí. Dado que la experiencia se constituye en otra forma de pensar y hablar sobre la educación, Larrosa (2006) nos convoca a preguntarnos si estamos conformes con el mundo que hemos construido para los niños y los jóvenes o si podemos hacer algo para heredarles un mundo mejor. Este llamado del profesor Larrosa está dirigido a los futuros maestros y a quienes somos sus profesores, a fin de analizar lo que es posible y vale la pena aprender en los espacios escolares; así como la responsabilidad de construirse como maestros.

De acuerdo con Larrosa (2006) pensar la educación desde el lugar de la experiencia equivale a hablar del mundo de la vida, es decir del significado que tiene para el sujeto de la experiencia. En este contexto, retomo dos planteamientos claves del autor que desarrollan y sustentan esta postura. En primer lugar, confiar en la experiencia para pensar, hablar y actuar en el campo de la educación exige reivindicar un saber rechazado en el racionalismo clásico y moderno por considerarse inferior al conocimiento científico. Sobre la base del carácter subjetivo contextual y provisional de la experiencia; el saber de la experiencia era considerado como un paso y, a la vez, obstáculo para acceder a un conocimiento superior, objetivo, homogéneo y universal. En segundo lugar, reconocer la experiencia como una alternativa para significar lo que acontece

en el proceso educativo implica valorar y legitimar el saber que se produce desde la subjetividad, la singularidad y la pluralidad de la experiencia (Larrosa, 2006).

Cierto es que la experiencia no puede ser construida y elaborada desde un punto de vista objetivo, es decir por fuera del sujeto de la experiencia, porque está ligada a situaciones concretas, particulares y contextuales (Larrosa, 2006). Por ello, dice Larrosa que pensar la educación desde el lugar de la experiencia significa, por una parte, entender que el saber de la experiencia deja ver las singularidades del sujeto y no admite generalizaciones. De otro lado, recalca que hay que reconocer que el conocimiento de la experiencia es de naturaleza diferente al de la ciencia y se expresa en un lenguaje distinto. En definitiva, para Larrosa (2006) el conocimiento que se obtiene de la experiencia es tan legítimo como el producido por la ciencia; por consiguiente, debe ser valorado del mismo modo.

Una vez expuestas las razones para estudiar la educación desde la perspectiva de la experiencia, enseguida profundizaré en la noción de experiencia. En un primer momento, pondré en diálogo las ideas de Jorge Larrosa, José Contreras y Nuria Pérez. Luego acudiré a François Dubet quien nos lleva a pensar la experiencia como la superposición de la acción social y la acción individual.

Larrosa (2006), concibe la experiencia como el modo en que un sujeto concreto “habita el mundo”. Es decir, la experiencia está relacionada con lo que le pasa al sujeto en un momento determinado de su vida, bajo unas circunstancias familiares, sociales y educativas particulares. De allí que, según este autor la experiencia es siempre de alguien, de aquí y de ahora como la vida misma. Entonces, la experiencia, en tanto existencia, está incorporada y ligada al sujeto (Contreras y Pérez, 2010).

Aunque la experiencia se forja en el acontecer de la vida, no se concibe como el resultado de las acciones realizadas por el sujeto, ni tampoco como el cúmulo de situaciones en las que participa cotidianamente. Para Larrosa (2006) no todo lo que pasa en la vida de un sujeto se convierte en experiencia. Sólo las vivencias en las que hay una implicación personal se constituyen en experiencias. Estas vivencias, en tanto significativas, dejan una impronta en las actitudes y posiciones de quien las experimenta. La marca que lo vivido deja en la persona como modo de mirar, estar, interpretar y actuar repercute en la forma de percibir, leer y comprender el mundo que la rodea. En suma, todo “lo que aprendemos de la experiencia es la posición a partir de la que afrontamos nuevas situaciones” (Contreras y Pérez, 2010, p. 33).

Larrosa (2019) hace fuerte énfasis en la experiencia como producto de la afectación que “padece el sujeto” ante la irrupción de un acontecimiento externo, extraño e inesperado. Para que la experiencia sea posible, reafirma Larrosa, se requiere de la aparición de un suceso que esté por fuera del sujeto y no dependa de él. Por consiguiente, la experiencia se elabora en lo que se presenta de repente y como novedad (Contreras & Pérez de Lara, 2010). Es decir, la experiencia se produce cuando lo vivido altera nuestra manera de posicionarnos frente a la vida.

Podemos decir, entonces, que en la experiencia no sólo se transforma nuestro modo de pensar, sentir y actuar, sino que descubrimos nuestra propia vulnerabilidad, ignorancia e impotencia frente a lo que nos acontece (Larrosa, 2006; 2019). El reconocimiento de lo que escapa a nuestro saber, poder y voluntad nos conduce a “preguntarnos por lo que ha pasado y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 29). La experiencia actúa en nosotros, precisamente, cuando hacemos un alto en la vida, levantamos la vista, nos extrañamos de lo que nos pasa, nos vemos a nosotros mismos en nuestra propia singularidad y particularidad.

Hasta aquí se ha dicho que la experiencia supone una interrupción en la vida a la que necesitamos dar explicación. En tanto somos conscientes del efecto de lo vivido tanto en nosotros como en aquellos con quienes interactuamos, nos ubicamos en otra posición. Y es ahí cuando nace la experiencia. Veamos, ahora, cuáles son los rasgos que nos ayudan a reconocer y a definir la experiencia.

Empezaré por decir que la experiencia es singular, contextual y temporal. De acuerdo con Larrosa (2006; 2019), la experiencia es singular e irrepetible, porque cada persona le atribuye a lo acontecido un significado propio que deja en su biografía un rastro particular. Pero, también es plural, por cuanto esas significaciones se construyen en la interacción con otros. En este sentido, la experiencia de una vida singular se elabora en un mundo tejido de palabras, de tradiciones y de relaciones. En pocas palabras, la experiencia se construye individual y socialmente.

La experiencia es contextual, pues todo acontecimiento que la produce está ligado a un espacio físico o simbólico determinado. Así como a un conjunto de circunstancias familiares, sociales y educativas. La experiencia, por tanto, no puede ser entendida sin la presencia de los otros. Ni tampoco, sin la reflexión del sujeto sobre sí mismo y lo que le sucede (Larrosa 2006; 2019).

La experiencia está ligada al tiempo, en tanto se ubica en una época durante la cual le sucede algo al sujeto. Y, sin embargo, en esencia el tiempo de la experiencia apunta a la organización de los acontecimientos de acuerdo con el sentido y el valor que les otorgamos. El tiempo actúa como un filtro que actualiza, reconfigura y modifica la experiencia subjetiva. Por tanto, la experiencia al igual que el tiempo es finita y provisional (Larrosa 2006; 2019).

Por otra parte, la experiencia tiene que ver con la presencia de un acontecimiento vital que desconcierta y transforma a quien lo recibe. Cuando nos enfrentamos a un suceso ajeno a nuestra

condición o a la de nuestro grupo de origen hay una movilización de los supuestos, las conductas, los valores y las emociones de base. Es en la interacción con lo desconocido que la persona se descubre a sí misma y le da sentido a lo vivido. Gracias a la confrontación entre lo propio y lo ajeno surge la experiencia (Larrosa, 2019).

Lo anterior nos indica que la experiencia está relacionada con la incertidumbre, dado que los efectos de los acontecimientos no se pueden predecir. Así, lo que se presenta como novedad no solo nos cuestiona, sino que amplía nuestro horizonte de significación. Sin embargo, lo aparentemente conocido, también, puede adquirir un nuevo significado que nos lleva a adoptar otra posición. Y es en ese encuentro y reconocimiento con lo extraño donde la vivencia se convierte en acontecimiento y, por tanto, en experiencia (Larrosa 2006; 2019).

Terminaré diciendo que es condición de la experiencia la reflexión sobre sí mismo. Las personas reaccionamos racional y emocionalmente ante los acontecimientos que nos interpelan. De esta manera construimos nuevos modos de mirarnos y situarnos en el mundo (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Si bien, las experiencias nos modifican, también es cierto que ellas se renuevan una vez salimos de nosotros mismos y reflexionamos sobre aquello que nos ha pasado. En este orden de ideas, la lectura de la realidad está sujeta a las experiencias y la biografía se configura en virtud de las múltiples experiencias vividas (Larrosa, 2019).

Todo esto significa que la construcción de la experiencia está atravesada por “el intercambio de las diferencias, el encuentro de sí mismo con la particularidad del otro” (Roa, 2010, p.23). Por tanto, advierte Larrosa (2006) que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro. También significa que el sentido de la experiencia no está predeterminado, sino que se elabora a lo largo de la vida.

De ahí, que “el ser humano esté en un hacer permanente de experiencia” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 29).

Como se indicaba anteriormente, las experiencias retratan los modos en que una persona ha ido representando el mundo que habita. Es así como, la historia de una persona se compone del cúmulo de experiencias que va construyendo dentro de estructuras sociales, a lo largo de la vida. En este sentido, Dubet (2010) introduce la noción de “experiencia social” para referirse al conjunto de acciones que los sujetos ejecutan en procesos de socialización.

Agregando a lo anterior, el autor señala que la acción individual es experiencia en tanto se construye en las interacciones con el mundo social. Por tanto, está condicionada por la naturaleza de las relaciones y las características del contexto sociocultural. Además, existe al ser reconocida y, eventualmente, compartida y confirmada por otros. Sin embargo, en la experiencia social no hay una adecuación absoluta entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema. Es decir, el modo en que los sujetos viven, representa y significan el mundo no se reduce a la ejecución de acciones programadas, a papeles sociales establecidos ni a categorías homogéneamente establecidas.

De hecho, el mismo Dubet (2010) afirma que en la experiencia hay una tensión entre el mundo subjetivo y el mundo social, dado que la manera como el sujeto se posiciona ante la vida no se acomoda totalmente al proceso de socialización en que se mueve. Según Dubet, cada sujeto construye su experiencia de manera autónoma y particular, a partir de los dispositivos sociales disponibles; pero no interioriza pasivamente las normas de acción que la sociedad y las instituciones que la representan transmiten y enseñan de manera unívoca. Es preciso reiterar que “independientemente de las categorías de identidad impuestas desde afuera” el individuo construye una “subjetividad propia” (Dubet, 2010, p.90). Dicho de otro modo, en la construcción del sentido

de la experiencia, el sujeto se separa de los criterios de referencia y de reconocimiento del prójimo, se distancia de sí mismo y pone en juego su capacidad reflexiva.

Se comprende así con Dubet (2010) que el sujeto de la experiencia es capaz de dominar conscientemente, al menos en cierta medida, su relación con el mundo. Aunque, no tiene plena libertad de decisión, dado que existen determinantes sociales que limitan sus posibilidades reales de elegir en función de sus intereses y expectativas; la actividad de reflexividad le permite debatir, redefinir y reconstruir las pautas sociales.

Con esto nos dice el autor que las instituciones no moldean a los sujetos, sino que son ellos mismos quienes haciendo uso de su capacidad reflexiva y crítica configuran las acciones que comandan el rumbo de su existencia. De ahí que, cada sujeto construya una experiencia distinta de acuerdo con la manera como se integra al sistema, las metas y objetivos que se propone y el sentido subjetivo que construye (Dubet, 2010).

En este marco, Dubet plantea que la construcción de cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Las lógicas corresponden a las reacciones del sujeto “acerca de la sociedad, acerca de los otros y acerca de sí mismo” (Dubet, 2010, p. 107). Dicho en otras palabras, responden al fundamento que subyace a las acciones de cada sujeto (Guzmán, 2016). Aun cuando haya alguna lógica que se exprese con mayor claridad sobre las demás, la manera como el sujeto las combina muestra una definición de sí mismo, el mundo y su actuar en este (Dubet, 2010).

La lógica de la integración atañe a los mecanismos usados por el sistema para integrar a los sujetos a la sociedad. Desde esta lógica, se identifican con el rol asignado, lo adoptan como propio y actúan según normativas externas interiorizadas durante el proceso de socialización. O sea, se definen a sí mismos en el marco de la posición que han incorporado gracias a las relaciones sociales

establecidas al interior de las comunidades de pertenencia. En estos intercambios nacen, se mantienen y refuerzan los valores socialmente instituidos y compartidos. Es más, las relaciones que aseguran la integración a un grupo se basan en el reconocimiento de la diferencia, bien sea, con los miembros del mismo grupo o con otros grupos de la sociedad. En este sentido, la identidad se vive como una identificación con el rol atribuido socialmente. Esto significa que se define por aquello que los demás nos atribuyen e incorporamos como propio. En términos de Dubet (2010), “la identidad no es sino esa manera a través de la que el actor interioriza los valores institucionalizados por medio de los roles” (p. 102).

Mientras las lógicas de la acción integradora apuntan al reforzamiento, la confirmación y el reconocimiento social, en la lógica de la estrategia, la sociedad es percibida como un sistema de intercambios para obtener un beneficio. Los sujetos se proponen unas metas y ubican las oportunidades disponibles en la sociedad para alcanzarlas. Así, las relaciones con otros y los retos sociales se especifican en términos de intereses particulares. En la lógica de la estrategia, el sujeto define su identidad “en términos de estatus”, es decir por el poder relativo que tiene de influir a otros sujetos gracias a los recursos estratégicos asociados a su rol o posición social (Dubet, 2010).

La lógica de la subjetivación remite a las posturas críticas que el sujeto adopta frente al sistema. En este proceso, interpreta el contenido de las normas, los roles, los valores sociales y, desde allí, elige una perspectiva o posición propia. En la lógica de la subjetivación, la identidad se construye por la tensión entre la acción integradora y la estratégica. Entonces, las acciones del sujeto no se reducen a los roles sociales ni a los intereses particulares; sino que derivan de la distancia que establece entre él mismo y las expectativas sociales (Dubet, 2010).

Para finalizar, me interesa recordar que, según Dubet (2010), en cada experiencia social se entremezclan las tres lógicas de la acción. Entonces, para conocer los significados que las maestras

sordas les atribuyen a sus acciones, es necesario analizar la manera como han sido adoptadas y analizar la posible incidencia en la construcción de su identidad docente. Esta tarea implica en términos de Contreras y Pérez de Lara (2010) fijar la mirada en las cualidades de los acontecimientos educativos en los que se participa; es decir, tanto el tiempo en que están situados, como los momentos, los lugares y las relaciones en que están localizados. Por todo ello, las experiencias de las maestras sordas se elaboran en forma de relato, pues “la materia prima del relato es la experiencia, la vida” (Larrosa, 2006, p. 480).

3. Marco Metodológico

3.1 La Narrativa para Hablar de la Experiencia

Como ya se comentó en el apartado precedente, las experiencias son lo que una persona ha vivido y se elaboran en forma de relatos. Ahora bien, dado que los relatos biográficos cumplen una función en la construcción identitaria, la presente investigación estudia los relatos que cinco maestras sordas han compuesto en y sobre la vida educativa.

Se comprende así que investigar la experiencia educativa significa explorar el modo en que las personas viven en sí mismas los acontecimientos educativos y descubrir cómo lo vivido va uniéndose y componiendo la vida. Esto implica conocer el bagaje desde el cual ellas observan, entienden y orientan su actuar en el mundo. Para que esto sea posible es necesario que la experiencia se convierta en expresión y se cuente a otros (Alliaud, 2011).

En esta dirección, Huber et al. (2014) señalan que los relatos que nos narramos a nosotros mismos y que narramos con los demás nos ayudan a entender quiénes somos, quiénes hemos sido y quiénes seremos. Pero, también, aprendemos a mirar alrededor, nos acercamos a aquello que desconocemos y nos distanciamos de nuestras vivencias. Así, comprendemos mejor el mundo, nos apropiamos de nuestras vidas y las reinterpretemos (Colasanti, 2004; Contreras & Pérez, 2010; Roa, 2010). En este ir y venir, por medio del lenguaje, las vivencias mutan en experiencias y aparece la marca del narrador (Roa, 2010; Alliaud, 2011).

En este caso, la narración que estructura el sujeto da cuenta de una realidad que sólo él puede transmitir o dar a conocer a otros. Lo que indica que en la singularidad de cada relato y en la particularidad de cada narrador se manifiestan tanto intenciones y objetivos personales, como tensiones sociales de un determinado momento o lugar (Bernasconi, 2011; Mendoza y Rojas).

Dicho de otro modo, los relatos describen visiones y momentos problemáticos y significativos en la vida individual. Y por eso, están cargados de información temporal y contextual (Sautu, 1999).

Desde esta perspectiva, la producción de un relato implica, a la vez, una descripción y una interpretación subjetiva de la realidad vivida. De un lado, se hace una selección consciente e inconsciente de situaciones. Así, cuando se pone en palabras la vida “cavilamos sobre el recuerdo de las viejas historias y al recordarlas las modificamos, suprimiendo detalles menores e innecesarios o seleccionando los momentos más significativos” (Muñoz, 2008, pp. 25-26). De otro lado, se hace una valoración de lo vivido mediada por las experiencias posteriores (Sautu, 1999).

En palabras de Bianco (2102), mediante la narración podemos “acceder a una información acerca de la vida de los sujetos y a la visión del mundo, de los hechos y de los otros sujetos” (p.94). Sin embargo, es verdad que las descripciones y las interpretaciones de lo vivido, explícita o implícitamente, están filtradas por las creencias, actitudes y valores del autor del relato (Golby, 1997, como se citó en Sautu, 1999). Esto significa que no existe una realidad objetiva que como investigadores descubrimos e interpretamos, sino que el relato biográfico nos permite acercarnos a una realidad construida con y desde diferentes miradas (Bianco, 2012).

Así mismo, como señalan Cornejo et al. (2008), el relato biográfico le permite al narrador “significar, resignificar y dar sentido a la experiencia” (2008, p. 31). Y es, precisamente, por ser relatos de experiencia que los relatos de vida llevan una carga significativa de intereses para la investigación (Bertaux, 1999, p. 15). Como investigadores “interpretamos una producción del narrador, que, a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida” (Mendoza y Rojas, 2008, p. 30). Significa esto que con el relato que en la escritura representa al autor que lo produjo llevamos a cabo un intercambio de sentidos

Por eso, se debe tener en cuenta que “la clase de inferencias y conclusiones que se pueden enunciar dependen de las limitaciones del propio método” (Sautu, 2004, p. 44), dado que la persona que participa de la investigación y se siente entrevistada elige qué parte de su historia contar y en cuáles hechos profundizar. De manera que, presenta la imagen que le gustaría tuviéramos de ella y deja de lado aquello que la haga menos agradable (Peneff, 1990, como se citó en Sautu, 2004 p. 44-45). Pero también puede ocurrir que la persona se enfrente a la imposibilidad de elaborar las experiencias, darles un sentido propio y poderlas transmitir, como ya lo ha advertido Larrosa (2006) y que enlaza con lo señalado por Muñoz (2008):

La memoria cuenta *historias*, pero también las cuenta el olvido. Algunas de las historias que más nos importan las llevamos con nosotros a lo largo de nuestra vida entera, como esa novela inacabada que un novelista inseguro nunca encuentra lo bastante buena como para enviarla por fin al editor” (pp. 25-26).

Así pues, el conocimiento que se produce de la realidad social está atravesado e influenciado por los valores, percepciones, vivencias y significados de los múltiples y heterogéneos sujetos que lo construyen (Galeano, 2004). Cabe señalar que el sentido de la narración en la producción de un relato de vida no pertenece ni al narrador ni al investigador. Es decir, desde su posición, ambos aportan conocimiento y se complementan (Pineau, 1992, como se citó en Mendoza y Rojas, 2008). Por ende, desde el enfoque cualitativo se ponderan los hallazgos confrontando las diferencias, sin generalizar los resultados (Galeano, 2004).

En consonancia con lo anterior, el relato corresponde a la narración de una vida por parte de una persona y se registra fielmente, es decir tal y como ella cuenta lo vivido. Mientras que, la historia de vida es la producción interpretativa que hace el investigador en función de las categorías

conceptuales, temporales, temáticas, entre otras (Cornejo et al., 2008; Denzin, 1970, como se cita en Bertaux, 1999).

3.2 Perspectiva Cualitativa de la Investigación

En tanto los seres humanos somos sujetos de experiencia, nuestras identidades son el resultado de la conexión entre la biografía individual y las interacciones sociales. De otra parte, se construyen de múltiples maneras y se expresan de forma diferenciada en las personas. Es más, la formación y transformación de las identidades integran diferentes experiencias del sujeto a lo largo de una vida que es única, singular, irrepetible, contingente y relacional. Así que el estudio de las experiencias humanas debe contemplar tanto el contexto sociohistórico y cultural como las relaciones sociales que las enmarcan. De este modo es posible comprender desde la lógica de los propios actores la forma en que elaboran el sentido o el sinsentido de lo que les pasa en su existencia (Ortí, 1999; Galeano, 2004; Larrosa, 2007; Valles, 1999).

La construcción de la identidad es un fenómeno de interacción social. "La identidad profesional es algo que se va creando y en ella adquieren importancia las figuras parentales, la socialización familiar y las influencias interpersonales de los mentores o figuras tutelares que nos han influido y marcado" (González- Monteagudo, en Ramallo, 2014, p. 455). Por lo tanto, en términos de Fernández (2012):

Las personas construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general (p.27).

Si la identidad docente está formada por la historia de la vida privada, las experiencias en la enseñanza y como aprendiz en la escuela (González Monteaguado 2009), entonces llegar a ser un educador resulta siempre un proceso compuesto y recompuesto en relación con las vidas de las personas y de las comunidades con que nos relacionamos (Huber et al., 2014). Cada una de las personas que ingresa a una Escuela Normal Superior “llega a la formación desde un lugar distinto, diferente, que provoca ser conocido, tenido en cuenta, investigado y comprendido” (Bianco, 2012, p. 91). Por tanto, los métodos biográficos parecen ser uno de los mejores modos de acceder a la forma como los futuros profesores van creando la identidad con la profesión docente.

En coherencia con el reconocimiento de la identidad docente en su dimensión experiencial, en este trabajo se tuvieron en cuenta las orientaciones de la investigación social cualitativa, específicamente del enfoque narrativo biográfico. Así, a través de la narración, es posible acceder a “los procesos de identidad e interrelación de los sujetos que construyen día a día la trama de relaciones y vínculos en el campo de la educación” (Bianco, 2012, p.93).

Por consiguiente, se privilegian los relatos que las narradoras han construido sobre sus experiencias educativas para revelar desde el mundo de cada una de ellas el tejido de relaciones y los acontecimientos que han posibilitado la construcción de su identidad docente. La aproximación biográfica a las maneras de entender e implicarse con la profesión docente, es una posibilidad de recoger las experiencias de la persona tal y como ellas las procesan e interpretan.

3.3 El Método Biográfico Narrativo

En el método biográfico-narrativo el actor social no se reduce a la condición de representante arquetípico de un grupo, sino que es considerado como sujeto de configuración compleja y protagonista de las aproximaciones investigativas sobre la realidad. Más allá de responder a las exigencias de un cierto objetivismo, se reclama la subjetividad como objeto y

esencia de la investigación (Pujadas, 2000). En el enfoque biográfico se parte de las historias de vida “para que los problemas emerjan y se definan en las mismas palabras de los actores” (Ferrarotti, 2006 p. 8).

Se entiende que la historia de vida es un texto con un origen, un desarrollo y un significado. Dicho de otro modo, está vinculada a las características contextuales en las que se ha ido desarrollando. La recuperación de las historias particulares, a partir de la narración biográfica, permite evidenciar una pluralidad de voces, posiciones, sensibilidades y experiencias individuales en la interpretación de la realidad social (Pujadas, 2000). Es por esto que en la investigación social el desafío de las historias de vida es “la tentativa de tomar, expresar y formular lo vivido cotidiano, de las estructuras sociales, formales e informales” (Ferratori, 2007, p.37).

En efecto, el análisis de las narrativas permite problematizar la experiencia de los sujetos en tanto intérpretes de esos discursos sociales que los incitan a ser y comportarse de determinada manera, a ocupar ciertas posiciones sociales y a incorporarlos en su vida cotidiana (Bernasconi, 2011, p. 26). En este sentido, “las *áreas problemáticas* y los *temas emergentes* de una vida” surgen de la relación recíproca entre texto y contexto (Ferrarotti, 2007, p. 27).

El método biográfico narrativo representa una alternativa adecuada para el estudio de la vida social, cuando se trabaja con pocas personas y es relevante para los fines investigativos la singularidad y el caso particular (Bernasconi, 2011. Adicionalmente, a la hora de comenzar la exploración de un fenómeno del que se tiene poca información, puede proveer de pistas de indagación importantes en las que se puede profundizar en investigaciones futuras (Josselson et al., 1995 como se citó en Bernasconi, 2011, p.29). En el caso del presente trabajo, hablamos de la formación de maestros sordos en Escuelas Normales Superiores y la construcción de su identidad docente, en el marco referencial de las experiencias educativas.

Ya hemos visto que los relatos nos permiten acceder a una información acerca de la vida de las personas con sus puntos de vista, ideologías, sentimientos y emociones sobre el mundo, los hechos y los otros sujetos (Bianco, 2012). Por ello, la indagación biográfico narrativa nos compromete como investigadores a cuidar tanto las condiciones en las que se producen los relatos como el manejo de la información compartida por los participantes. En el contexto de la presente investigación, el compromiso ético inicia en el momento que se convoca a las cinco narradoras de las experiencias, se dan a conocer los objetivos de la investigación y se consulta su interés y voluntad de participar en la investigación. Y se mantiene este compromiso, durante la realización de las entrevistas narrativas, la construcción de las historias de vida, el análisis de los datos biográficos y la publicación del documento. De acuerdo con lo anterior, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas que se exponen a continuación.

Me reúno con las narradoras para explicarles verbalmente el contenido del consentimiento informado, el propósito y uso investigativo de los relatos biográficos producidos. Así mismo, acordamos las condiciones y las fechas de los encuentros para realizar las entrevistas. Estas se basaron en una relación de confianza y escucha atenta que mantuvo todo el tiempo el tono de una conversación amistosa. Así, en medio de un diálogo fluido con la investigadora, las mujeres sordas cuentan las experiencias vividas en el campo educativo (Sautu, 1999; Ferrarotti, 2007; Feixa, 2011). Cabe aclarar que siempre se contó con la mediación comunicativa de un intérprete profesional de la Lengua de Señas Colombiana que las narradoras conocían y con quien habían interactuado durante su formación en la Escuela Normal Superior.

En el proceso de investigación me enfrenté permanentemente a la dificultad de mantenerme neutral frente al relato de las narradoras. Era inevitable que en el momento de recoger o analizar las narraciones se activaran mis propios recuerdos, impresiones y lecturas de vida (Ferrarotti,

2007). Con la intención de disminuir el sesgo subjetivo que podía condicionar mis interpretaciones, realicé un ejercicio de distanciamiento consciente durante las entrevistas, la lectura de los relatos y la producción de las historias de vida (Bianco, 2012). Esto implicó reconocer a las narradoras como personas que piensan y actúan diferente a mí, confrontar mi perspectiva respecto a ellas y reflexionar sobre el impacto que sus posicionamientos ocasionaban. De este modo, intenté reducir el riesgo de tergiversar los relatos o hacer decir a las narradoras lo que yo diría en circunstancias similares, a partir de mis creencias, ideologías y profesión (Bianco, 2012).

3.4 Las Narradoras de las Experiencias

Para tratar de descubrir cómo se entreteje la experiencia educativa personal con la construcción de la identidad docente, la investigación se organiza alrededor de las historias de vida de cinco mujeres sordas que eligieron la carrera docente. Es relevante señalar que no se buscó hacer una selección de una representación arquetípica de un grupo, sino que el interés era rescatar las historias particulares para profundizar en lo que cada una de ellas piensa y dice con respecto a sus experiencias educativas (Pujadas, 2000). Su participación estuvo determinada por la cercanía y el vínculo académico con la investigadora. La invitación se realizó mediante una reunión virtual en la que me comprometí verbalmente y por escrito, mediante el consentimiento informado, a resguardar la información expresada en los relatos. Por tanto, en la edición de los relatos se eliminan las “marcas identificatorias” y se recurre al uso de seudónimos. El contenido de este documento se grabó en lengua de señas colombiana y se entregó vía correo para su respectiva revisión y firma, antes de iniciar el proceso de las entrevistas.

Es necesario indicar que todos los encuentros e interacciones con las participantes se llevaron a cabo de manera sincrónica, a través de la plataforma Zoom. Esta alternativa obedeció a las exigencias del aislamiento social obligatorio generado por la pandemia del Covid 19, entre los

meses de marzo y octubre de 2020, en el ámbito nacional y distrital. Pese a las limitaciones técnicas propias de la comunicación virtual y las restricciones del espacio físico de nuestras casas, el conocimiento previo y la relación de confianza entre la investigadora, las narradoras y el intérprete favoreció la narración biográfica. Sin embargo, en el caso de las mujeres sordas, se presentaron interrupciones y condicionamientos familiares, dada la imposibilidad de contar con un ambiente personal para los encuentros programados. Aun así, ellas siempre estuvieron interesadas y dispuestas a relatar sus experiencias educativas.

Procedo ahora a la presentación de las participantes de esta investigación, no sin antes decir que todas son mujeres sordas usuarias de la Lengua de Señas Colombiana, crecieron en hogares de personas oyentes y vivieron sus experiencias educativas en un período de tiempo que transcurre entre 1993 y 2020. Tres de ellas estudiaron en colegios privados y dos en instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá (Colombia) y su formación como maestras la iniciaron en una Escuela Normal Superior. En el momento de la construcción de los relatos, tres de las participantes habían culminado sus estudios de formación inicial en esta institución. Además, una de ellas, había continuado y finalizado sus estudios de licenciatura en una universidad privada y otra, iniciaba su vida laboral como modelo lingüístico, en una entidad del estado. Mientras que dos de las participantes del grupo se encontraban aún en proceso de formación y cursaban el mismo semestre.

Deseo subrayar que las diferencias en los momentos y niveles de formación docente de las participantes suponen, distintos filtros en la elaboración de las experiencias desde su lugar de estudiantes. Pero, también, posibilitan la construcción de sentidos propios en relación con lo vivido, a partir de experiencias posteriores, bien sea durante su formación como maestras, en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas o en su desempeño laboral.

3.4.1 Irene

Nació en Bogotá en 1993. Para ponerse en contacto con el pasado de su infancia, Irene reproduce lo que su madre le ha contado; pero, a partir de la adolescencia comienza a armar la versión de su historia con los fragmentos de sus propios recuerdos. Por tanto, la narración está compuesta de múltiples ventanas que se abren, poco o mucho, para mostrarnos sus experiencias vitales.

3.4.2 Graciela

Vivió su niñez, adolescencia y juventud en el suroccidente de la ciudad de Bogotá, en uno de los barrios de la localidad de Bosa. Nació a finales de 1980, es la única persona sorda de su familia y la menor de dos hermanas. A través de fotografías, objetos de infancia y *recuerdos* que guarda en una *cajita*, va recuperando de la memoria acontecimientos *especiales* de su vida.

3.4.3 Lygia

Es una joven maestra que nació en Bogotá en 1996 y, se reconoce como parte de la comunidad sorda usuaria de la lengua de señas colombiana. En su hogar se comunica con su papá y su mamá de forma oral. A diferencia de los padres, su hermana menor aprendió la lengua de señas en la interacción cotidiana y espontánea entre las dos. En su familia, su prima y su tía también son maestras.

3.4.4 Ema

Una mujer que nació en Bogotá en 1997, construye su narración con los recuerdos que evocan las fotografías que eligió para conversar sobre su vida. Cada una de estas imágenes contiene episodios particulares de experiencias educativas que ella va conectando a través de sus relatos y que muestran su manera de entender el mundo y la labor de ser maestra.

3.4.5 Ana

La infancia, adolescencia y juventud de Ana han transcurrido al lado de su hermana menor, su papá, su mamá y demás familiares oyentes. Siempre ha vivido en uno de los barrios de Ciudad Bolívar, al sur de Bogotá, en donde nació en 1998. Su hermana es la única persona de la familia que usa la lengua de señas y quien siempre le ha ayudado a comunicarse con sus padres. Una de sus tías es docente.

3.5 Producción de los Relatos Biográficos

Comencemos por decir que para recuperar las experiencias educativas de las mujeres sordas recurrí a las entrevistas personales abiertas. Para ello, seguí la estructura de una “conversación normal” guiada por preguntas flexibles que activaron los recuerdos y la producción natural de los relatos de vida (Ortí, 1999; Galeano, 2004). Con cada una de las participantes se realizaron cuatro encuentros, con una duración aproximada de dos horas cada uno. Las entrevistas se grabaron a modo de videoconferencias, puesto que se requería el registro visual de la lengua de señas y la voz del intérprete que realizaba la mediación comunicativa entre las mujeres sordas y la investigadora. Luego, se transcribieron los relatos de forma completa y literal.

Pasemos ahora a la dinámica que se presenta durante las conversaciones con las narradoras. El primer encuentro se encamina al relato espontáneo y libre de las experiencias de infancia y, por tanto, se les pide tener a mano fotos y objetos portadores de recuerdos. Pero, como un relato “se forma a partir de fragmentos” de experiencias (Ruiz, 2022, p.52), inevitablemente un acontecimiento de la niñez se conecta con hechos, lugares y personas de diferentes momentos de la vida. Así, en un mismo encuentro van y vienen de la infancia a la adolescencia, de la primaria al bachillerato y de allí a la formación como maestras; entran y salen de un lugar a otro: la casa, el barrio, la escuela; y, describen relaciones establecidas con diferentes personas: familiares, vecinos,

amigos, docentes, compañeros. De esta forma, en los siguientes encuentros, nos vamos adentrando en las experiencias educativas de la adolescencia y la juventud; al igual que en sus proyecciones personales y profesionales.

Como se ve al relatar experiencias pasadas se presentan progresiones, regresiones, saltos temporales y omisión de detalles o momentos significativos, por tanto, al iniciar un nuevo encuentro retomo acontecimientos en los que es necesario profundizar. Unas veces, solicito ampliar o clarificar información sobre situaciones, personas o relaciones enunciadas en el relato. Otras veces, confirmo el orden cronológico en que suceden los hechos narrados. Por ello, una vez se finaliza cada encuentro, vuelvo sobre las grabaciones de la entrevista, tomo nota de los vacíos encontrados en la narración y preparo las preguntas que orientan parte de conversación del siguiente encuentro.

Con esto llegamos a la descripción del proceso de edición de los relatos biográficos y, posterior elaboración de las historias de vida de cada una de las mujeres participantes. En primer lugar, realizo varias acciones interdependientes: transcripción de los relatos con una producción documental de aproximadamente 30 a 40 páginas por participante. Aproximación al tono interno, la lógica personal de construcción y los nodos vitales (Sautu, 1999) de los relatos, a partir de su relectura; con el fin de respetar y mantener al máximo la integridad y el contenido original de los relatos durante la edición. Eliminación de digresiones y reiteraciones propias de la narración espontáneo, que condujo a la rescritura del relato inicial (Bertaux, 1999; Pujadas, 2000; Ferrarotti, 2007). Síntesis de relatos que exceden el alcance de la investigación, pero es necesario conservar dado que ordenan y entrelazan las vivencias narradas.

En segundo lugar, organizo las experiencias educativas de acuerdo con el tiempo y el contexto en que ocurren. Esto implicó aglutinar la información disgregada, entrecruzar los hilos

del relato y agrupar los acontecimientos significativos en tres momentos, entornos y niveles educativos: infancia, adolescencia y juventud; familia, barrio y escuela; educación básica primaria, básica secundaria y media; formación inicial docente. En último lugar, una vez editados los relatos, adelanto una lectura individual y vertical que devela acontecimientos significativos de las experiencias educativas de las participantes. De este modo, emergen acontecimientos que narrados de manera singular por cada mujer dan lugar a las historias de vida.

Conviene subrayar que la edición de los relatos biográficos se constituye en un análisis primario, en tanto implica la organización y selección de acontecimientos, según los objetivos de la investigación. En este proceso, es necesario dejar por fuera relatos valiosos que recrean significados sociales y, por ende, vale la pena retomar en estudios posteriores, como se expone en las reflexiones finales.

3.6 Análisis Narrativo

Las mujeres sordas, a través de sus narraciones, realizan una construcción de las experiencias educativas y significan la percepción de la profesión docente y el oficio de enseñar. Desde esta mirada, como investigadora “realizo un análisis narrativo y pienso *con* los relatos”, como lo sugiere Bianco (2012). Siguiendo a la autora, “pensar *con* los relatos” significa en términos de la investigación realizada: asumirme como una “relatora de historias”, en tanto entiendo que “las mismas historias proporcionan el análisis y la teorización”.

Precisamente, nos advierte Bianco (2012) que llevar a cabo una investigación biográfico-narrativa, implica entender a la narración como una perspectiva de investigación propia que incluye diferentes estrategias metodológicas en la recolección de datos, en sus formas de análisis y presentación de los resultados. Así que, con esto siempre en mente, me propongo durante toda

la investigación evitar utilizar los relatos como un contenido técnico para categorizar y teorizar sobre ellos.

Dentro de este contexto, el análisis narrativo se hace desde dos propuestas de lectura: los nodos biográficos y las lógicas de la acción. La primera propuesta, apunta a preservar la secuencia narrativa completa, las referencias temporales y espaciales del relato y la subjetividad de las participantes (Bernasconi, 2011). Desde este punto de vista, el análisis cruza la interpretación del relato con los nodos biográficos que surgen de la lectura de este texto como totalidad. De este modo, los acontecimientos que emergen espontáneamente en distintos momentos y bajo diversas situaciones durante la narración, se relacionan entre sí y se agrupan en nodos que dan cuenta de aspectos constitutivos de la identidad docente. A partir de estos nodos se vuelven a leer todos los relatos, a fin de evidenciar diferencias subjetivas en la narración de acontecimientos relacionados con el sentido y significado de ser maestras. Pero también, con la intención de identificar la conexión con otros acontecimientos o aspectos emergentes (Dávila, 1999; Galeano; 2004; Sautu, 1999).

En concordancia con lo anterior, la segunda propuesta de lectura se realiza con el objetivo de reconocer las posibilidades de las mujeres sordas para acceder a la educación superior y analizar las lógicas de acción que las condujeron a la formación inicial de maestros en una Escuela Normal Superior y las posiciona frente a la profesión docente. De acuerdo con Dubet (2010), en los relatos se presta atención a las formas de integración a las distintas instancias sociales de las que forman parte, en particular la familia y la escuela. Así mismo, se observan los intereses y motivaciones vitales de las mujeres sordas y las acciones prácticas para construir un proyecto de vida propio. De otro lado, se centra la mirada en los procesos de reflexión y construcción de significados autónomos acerca de la docencia.

4. Lectura Interpretativa de los Relatos

Este capítulo contiene las historias de vida construidas a partir de los relatos biográficos de las maestras, a fin de conocer desde sus propias narrativas, a cada una de las mujeres que contaron sus experiencias educativas. En términos generales, hablan de quiénes son, sus trayectorias educativas, cómo llegaron a la docencia y quiénes quieren ser como maestras.

De ahí que, las mujeres sordas hablan de sus experiencias educativas, de su infancia y adolescencia desde la mirada de quienes ya tienen una formación pedagógica, han realizado ejercicios de práctica pedagógica con niños, han ganado autonomía e independencia en sus actuaciones y pensamientos, a partir de los nuevos aprendizajes de la vida.

En síntesis, en las voces que narran lo vivido por la niña y adolescente, les subyace una postura de maestras. La infancia y la adolescencia reflexionadas y narradas no de manera desprevenida, sino evaluada desde su mirada de maestras. Por eso, quizá, hay una diferencia en los relatos de Graciela, Lygia e Irene, en relación con Ana y Ema que en el momento de las entrevistas todavía se encontraban en su proceso de formación en la Escuela Normal.

4.1 Lectura desde las Lógicas de la Acción

Las experiencias educativas, en tanto experiencias sociales, resultan del conjunto de acciones que las personas construyen en los entornos sociales que transitan a lo largo de su vida. Estas acciones se unen en el relato biográfico que recuenta el encuentro personal con el mundo social. Esto significa que, mientras se produce el relato se interpretan las acciones y mientras se produce la interpretación de las acciones surge el relato. Se recurre, entonces, a las lógicas de la acción planteadas por Dubet (2010), con el fin de analizar los fundamentos que subyacen a las acciones (Guzmán, 2016) que encaminaron a las mujeres sordas a la formación docente en una Escuela Normal Superior.

4.1.1 Lógica de la Integración

Las experiencias educativas se construyen por la integración de las mujeres sordas a las distintas instancias escolares de las que forman parte. En el caso de Irene, en los primeros años de su infancia debe acomodarse a las decisiones maternas sobre el implante coclear y las expectativas de que su hija pueda “aprender a hablar”. Es decir, pueda comprender y expresar mensajes en la lengua oral que se utiliza en el hogar y en la sociedad mayoritaria (Sánchez, 2015). Para cumplir con este objetivo, Irene debe integrarse a instituciones escolares para niños oyentes. Sin embargo, su permanente resistencia a la oralización la lleva al colegio para niños sordos y a la adquisición de la lengua de señas. Esta se fortalece en la interacción con compañeros, amigos y adultos sordos, en el colegio para oyentes con educación inclusiva para estudiantes sordos.

A los tres años o cuatro años mi mamá me matriculó en un jardín infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), ya estaba implantada y era la única niña sorda. A los cuatro o cinco años, la verdad no estoy segura, entré al colegio para niños sordos. Después pasé a un colegio privado que quedaba cerquita a mi casa. El problema era que todos eran oyentes y no conocían a las personas sordas. A partir de los diez u once años, empecé a aprender lengua de señas y a usarla para comunicarme, gracias a que mi mamá encontró otro colegio privado para niños sordos. A los catorce años, mi mamá me pasó a un colegio distrital donde estudié desde quinto de primaria hasta grado once.

Los procesos de socialización de Irene son similares a los de Lygia. Sin embargo, dada su condición de hipoacusia, Lygia aprueba las terapias del lenguaje y el uso de audífono. De todos modos, en el colegio para niños sordos Lygia, a diferencia de Irene, se siente acogida, protegida y reconocida por sus maestros y compañeros sordos.

[...]ingresé a un colegio cristiano en donde estudié hasta quinto de primaria. Posteriormente, a los 13 años [aproximadamente], ingresé a un colegio distrital de personas oyentes para estudiar

el bachillerato [...]Inicié el grado sexto, pero fue un período muy difícil. Entonces, me retiré de este colegio y volví a retomar las terapias del lenguaje en el hospital, durante dos o tres meses. Allí le dijeron a mi mamá que había un colegio para sordos que me podía servir. En ese momento tenía como 14 años.

Graciela y Ema, al igual que Irene, son sordas profundas. Pero, tanto los padres de Graciela como los de Ema deciden que estudien en un colegio privado para niños sordos. Ellas permanecen allí desde el preescolar hasta finalizar la educación media. En este lugar, desde muy pequeñas adquieren la lengua de señas, aprenden sobre la cultura sorda, se reconocen y son reconocidas como personas sordas.

Ingresé a un colegio privado, especializado en la educación de niños sordos, en donde estudié toda la primaria y el bachillerato (Graciela). Llegué a un colegio privado para niños sordos cuando tenía tres años (Ema).

Ana y Lygia usan la lengua de señas para el intercambio comunicativo en contextos sociales y escolares, pero en la familia emplean la lengua oral. Ana al igual que Irene estudian en instituciones educativas públicas que implementan la oferta bilingüe bicultural para estudiantes sordos. En las relaciones diarias con pares sordos y oyentes reconocen las diferencias entre la cultura sorda y la oyente. En el intercambio con los adultos sordos (docentes y modelos lingüísticos) construyen su identidad personal.

A los dos años de edad, me llevaron al jardín porque mi mamá empezó a trabajar. Cuando tenía aproximadamente seis años, empecé a estudiar en un colegio distrital cerca de mi casa, en donde me gradué de preescolar. En el año 2006, mis padres encontraron un colegio distrital que tenía un proyecto de inclusión y donde estudiaban personas oyentes y sordas (Ana).

Las formas de integración de las mujeres sordas en el entorno familiar oyente se definen por el reconocimiento de la niña sorda, el aprendizaje de la lengua de señas, las estrategias de comunicación y las relaciones vinculantes entre hijas y madres.

En el escenario familiar, las madres ocupan un lugar central, su presencia y acciones inciden en las experiencias vitales de sus hijas, aunque las relaciones entre las dos están limitadas por la ausencia de una lengua común. Las madres de Irene, Graciela, Emma, Lygia y Ana no aprenden la lengua de señas. Esta circunstancia les impide conversar de manera espontánea y natural sobre lo que acontece en el diario vivir. La carencia de un entorno lingüístico de lengua de señas que facilite la comunicación entre las madres oyentes y sus hijas sordas, afecta la construcción de su identidad personal en su infancia, adolescencia y juventud (Castilla, 2007; Peluso y Torres, 2000). Sin embargo, las significaciones construidas acerca de estas experiencias varían en cada mujer sorda.

Un asunto en el que yo pienso mucho es que mi mamá no se esforzó por aprender la lengua de señas y, por esa razón, yo estuve un poco alejada de ella. A mi mamá, se le olvidan las señas. Ella, generalmente, lo que hace es gestualizar o un poco de mímica y, a veces, me escribe. Yo le digo: “mamá tienes que hablar en lengua de señas”, pero ella insiste en hablarme. [...] yo trato de explicarme, pero es difícil comunicarme con ella (Irene).

Mi mamá no sabe lengua de señas, pero como yo oralizo, más o menos, podemos tener una comunicación; ella me tiene paciencia y la relación de las dos es muy buena. Mi papá casi no me entiende cuando hablo y como que se disgusta cuando no pronuncio bien. (Graciela)

A veces, mis padres tenían un poquito de problemas de comunicación y empezamos a armar un código y nos comunicábamos (Ana).

En la experiencia de Irene, la madre se opone a que su hija aprenda la lengua de señas y en concordancia, ella tampoco se interesa por hacerlo. Pero, termina cediendo gracias a la resistencia de Irene y la autonomía ganada para decidir.

Yo era chiquitica, tenía que utilizar el implante, pero a veces me molestaba y no lo usaba. [...] A los nueve años decidí no utilizar más el implante coclear, porque se me perdió. Mi mamá se puso súper brava [...] pero para mí fue un gusto empezar a utilizar las manos para comunicarme. Mi mamá, quiso que yo utilizara audífonos para que pudiera oír, pero yo les quitaba las pilas, porque a mí me incomodaban mucho, lo que pasa es que esos audífonos le hacen a uno doler la cabeza; mi mamá se desanimó y ya no me volvió a pedir ni audífonos, ni implantes. [...] A partir de los diez u once años, empecé a aprender lengua de señas y a usarla para comunicarme [...]

En las experiencias educativas de las mujeres sordas está presente la preocupación y el interés de los padres por la oralidad, con la intención de garantizar la comunicación con el entorno oyente. Pero también, para que se asimilen lo más posible al mundo oyente y disminuyan las barreras y representaciones sociales sobre la persona sorda. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la búsqueda de instituciones escolares con propuestas oralistas; ayudas terapéuticas y uso de audífonos. En la familia de Ema, el desconocimiento de lo que significa ser una persona sorda repercute en sus decisiones sobre las alternativas más adecuadas para promover el desarrollo del lenguaje en su hija.

Mis padres no conocían a las personas sordas, porque en la familia todos son oyentes, estaban muy preocupados por el tema de la comunicación, le preguntaron al médico qué debían hacer y dudaron si ponerme el implante coclear o el audífono. Estoy contenta que hubieran decidido ponerme el audífono y no el implante, porque tiene unos efectos secundarios muy grandes. Un día decidí quitarme el audífono porque me incomodaba mucho, además yo no quería escuchar, sino

aprender la lengua de señas; mis padres aceptaron y en muy poco tiempo empecé a hablar en lengua de señas.

Las madres de Lygia y Ana, impulsan el aprendizaje y uso de la lengua de señas en la escuela y la lengua oral en las interacciones familiares.

Empecé a ir al hospital a terapias de fonoaudiología para que pudiera aprender a hablar y escribir bien; además, me hicieron la audiometría y me pusieron los audífonos, yo los llevaba al jardín infantil, si no me los ponía, no escuchaba ni entendía nada. Con los audífonos escuchaba algo, pero en las clases no me ayudaban a despejar las dudas, porque lo que yo escuchaba era un discurso desordenado y no entendía bien (Lygia).

Aunque en el colegio usaba la lengua de señas, en la casa y con la familia tenía que usar la lengua oral, porque mis padres no querían que me identificara como una persona sorda, por eso siempre me exigían que me comunicara como lo hacían las personas oyentes (Ana).

En contraste con lo anterior, la mamá de Graciela propicia el contacto con otras personas sordas usuarias de la lengua de señas. Para ello, crea en su hogar el espacio y las condiciones para que Graciela se encuentre con otros niños y jóvenes sordos.

Cuando tenía ocho o nueve años, siempre me encontraba en el parque con dos o tres vecinos sordos del barrio y nos poníamos a hablar. Como estudiábamos en colegios distintos, su nivel de lengua de señas era diferente al mío, entonces íbamos aprendiendo cosas nuevas. Mi mamá los invitaba a la casa y, con el tiempo, ellos comenzaron a llegar con sus amigos del colegio y nos poníamos a echar chisme, porque a las personas sordas nos gusta hablar mucho. Después de los once años, venían muchas personas sordas a mi casa, entonces, mi papá adecuó un espacio en el primer piso, para que pudiéramos reunirnos, tomar tinto y charlar. Por ejemplo, hablábamos de las formas de relacionarnos en nuestras familias y de las experiencias en los colegios donde

estudiábamos. Por ejemplo, en los colegios distritales no había terapia y en el mío sí; algunos contaban que, a veces, se burlaban de ellos por ser personas con discapacidad, pero yo no me enfrenté a eso, porque todos los estudiantes éramos sordos.

Graciela identifica y valora en las acciones de sus padres el reconocimiento de la cultura y la lengua de las personas sordas y su importancia en su desarrollo y aprendizaje integral. Sin embargo, en los relatos se pone en evidencia que los padres no aprenden la lengua de señas ni se involucran con adultos de la comunidad sorda. De hecho, Graciela expresa que sólo cuando creció y ganó cierta independencia comenzó a asistir a asociaciones de sordos y esto mismo ocurre con las demás mujeres sordas.

Les agradezco a mi papá y a mi mamá, porque reconocieron que yo necesitaba encontrarme y conversar con mis amigos sordos, como lo hacían mis hermanas con sus amigos oyentes; y esa vida social me sirvió mucho para avanzar en mis conocimientos.

A la vez, Graciela expresa su postura crítica frente a las familias que rechazan la lengua de señas y la socialización con personas de la comunidad sorda.

Algunos padres oyentes no quieren que sus niños sordos reciban la visita de otras personas de la comunidad sorda, esto es triste, porque no pueden recibir ese estímulo que les ayudaría a conocer otros aspectos de la lengua de señas y enriquecer lo que aprenden en el colegio.

En las familias de niños sordos se restringen las relaciones vinculantes y la participación recíproca cuando los miembros de la familia desconocen la lengua de señas. A causa de ello, ignoran acontecimientos significativos que pasan por la vida de la persona sorda. A su vez, la persona sorda es excluida de las vivencias e historias; los saberes y conocimientos que suelen transmitirse en las familias a través de una lengua común. Esto significa que la familia no incide de manera directa en la construcción de las identidades del niño, el adolescente y el joven sordo.

La familia siempre ha estado muy pendiente de mí y me ha apoyado, sin embargo, les ha faltado aprender más sobre la comunidad sorda y como soy la única persona sorda es complicada la comunicación. Yo desearía que mi familia manejara la lengua de señas, porque siempre están hablando, se ríen y pasan un rato agradable, pero yo me siento mal, porque no entiendo lo que dicen; aunque se ha formado como un código para poder comunicarnos, no se logra de una forma completa. Yo pienso “¡ay!, ojalá toda mi familia fuera sorda, porque uno se siente muy solo al ser el único sordo en un mundo lleno de oyentes” (Ema).

Como consecuencia de lo anterior, la interacción en lengua de señas entre las personas sordas se convierte en el espacio para la construcción de una identidad personal y profesional (Castilla, 2007). Esta oportunidad es reconocida por las mujeres sordas en sus experiencias educativas, cuando relatan que en la relación con los maestros sordos y modelos lingüísticos conocieron el significado de “ser sordo” y se reconocieron así mismas como personas sordas. (Peluso y Torres, 2000). Así mismo, manifiestan que en esta interacción construyeron su identidad como personas sordas, identificaron sus potencialidades y fortalecieron su autodeterminación y autonomía para cumplir sus sueños. Y esto nos conduce a analizar en el próximo apartado las posibilidades de las mujeres sordas para elegir qué estudiar después del bachillerato.

Falta por decir que en las experiencias de vida de Graciela, Lygia, Ema y Ana las relaciones con los hermanos y las hermanas resultan esenciales. En la familia de Graciela, el aprendizaje de la lengua de señas, fuera del hogar, es delegado a la hermana mayor.

Mi hermana mayor aprendió la lengua de señas, porque en mi colegio les dijeron a mi papá y a mi mamá que alguien de la familia debía aprender la lengua de señas para poder comunicarse conmigo, pero como los dos estaban muy ocupados, entonces ella tuvo que asistir al curso que se realizaba todos los viernes.

Pero, cuando se trata de hermanos y hermanas menores, son las mismas niñas sordas quienes les enseñan la lengua de señas de manera natural y espontánea en la interacción diaria y en medio del juego cotidiano. Esto mismo ocurre con los demás niños y niñas oyentes de la familia, el barrio y la escuela.

En esa época me encantaba jugar con mi hermanita menor a la profesora, yo era la profesora y ella era mi estudiante; teníamos unos muñecos y yo les enseñaba ciencias, matemáticas, todas esas cosas. Ella era como la monitora, porque me ayudaba a escribir las notas. Mi hermanita es oyente y empezó a aprender lengua de señas cuando era una nenita, pues yo le enseñaba sólo un poquito, porque cuando ella nació yo tenía como nueve años y no sabía muchas señas. Pero cuando mi hermana entró al colegio a los 3 años, ahí le empecé a enseñar más y ella se hizo muy hábil en la lengua de señas. A medida que fuimos creciendo, nos comunicábamos mucho y ella aprendió muy bien lengua de señas, parece como si fuera una intérprete (Lygia).

También, tengo una prima que sabe lengua de señas y con quien tengo una relación muy fuerte, porque crecimos juntas y vivimos en la misma casa hasta los 15 años, entonces mientras comíamos, veíamos televisión, jugábamos y hacíamos travesuras, yo le iba dando las señas; de cierta manera, ella me servía de intérprete con mi mamá y mi papá (Graciela).

Yo tenía varios amigos en el barrio donde vivíamos y con ellos jugábamos mucho. Los niños de mi barrio sabían que yo era hipoacúsica, entonces fui formando como códigos con ellos para poder hablar y jugar, porque yo no sabía lengua de señas; ellos se comunicaban con la expresión corporal, hacían como una dramatización y así yo sabía lo que decían. Cuando yo utilizaba los dos audífonos, si les entendía un poco más, pero tenían que hablarme cerca. En [el]colegio yo era la única niña sorda, pero tenía muchos amigos, en especial cuatro buenas amigas, para ellas no era un problema que yo escuchara un poquito, me entendían, jugábamos, hacíamos los trabajos

juntas y me apoyaban siempre. En clase, yo no les preguntaba tanto a las maestras, porque yo sabía que mis amigas me iban a explicar y guiar las tareas que tenía que hacer (Lygia).

Como se verá más adelante, las maestras sordas resaltan la importancia de enseñar la lengua de señas a los niños oyentes. En este sentido, ellas invitan a pensar en una propuesta pedagógica para que desde el preescolar los niños sordos entren en contacto con los niños oyentes, en un ambiente bilingüe- bicultural de doble vía; es decir, con maestros sordos y oyentes que entienden las diferencias y trabajan colaborativamente con la intención que unos y otros se beneficien.

Los padres de Ema, además, deciden que el hermano menor estudie en el mismo colegio para niños sordos. De esta manera, los dos adquieren y aprenden la lengua de señas al mismo tiempo.

Mi papá decidió que mi hermano [dos años menor] estudiara conmigo en el mismo colegio para que conociera a las personas sordas y aprendiera la lengua de señas. [...] Mi hermana menor está aprendiendo lengua de señas, porque mi hermano le está enseñando, ellos son los que me ayudan a interpretar. [...] tener la compañía de mi hermano me ha ayudado, porque siempre me ha acompañado y motivado para seguir adelante. Tengo que agradecerle, además, porque me presentaba a todos sus amigos del barrio y con ellos jugábamos, a veces, todo el día en la calle (Ema).

El intercambio con los niños sordos, también en el diario vivir, les ayudó a aprender muy rápido la lengua de señas. Así no sólo entran en sintonía comunicativa, sino que utilizan todas las posibilidades de esta lengua para la exploración, interpretación, interiorización y comprensión de mundo que habitan: *cuando yo asistía a las clases con el grupo de los niños sordos ¡entendía de manera más clara y me sentía más cómoda! Mis compañeros me mostraban la lengua de señas; me encantaba pasar tiempo con ellos, disfrutaba bailar y jugar fútbol o escondidas (Ana).*

4.1.2 Lógica de la Estrategia

Las estrategias están relacionadas con las acciones prácticas de una persona para construir su proyecto de vida. Por ende, en los relatos biográficos se analizan las motivaciones e intereses vitales de las mujeres sordas. Así como, los medios y obstáculos para acceder a los recursos sociales disponibles y alcanzar los objetivos personales trazados. Para dar cuenta de ello, primero se agrupan los relatos de las cinco participantes y presentan los resultados de su lectura interpretativa.

Las motivaciones e intereses vitales de Irene al terminar su bachillerato son *trabajar como modelo lingüístico o ser maestra de niños*. Para conseguirlo, decide estudiar una licenciatura; pero por factores externos, no puede ingresar a la universidad pública que en ese momento era su única opción. Más adelante, los vínculos establecidos con una profesora amiga legitiman ante su mamá *la oportunidad de estudiar para ser maestra* en una Escuela Normal Superior.

A diferencia de Irene, cuando se graduó de bachiller Graciela no había reconocido todavía su objetivo de vida personal. Entonces, ingresa al *SENA*² *a estudiar diseño gráfico*. *Me tocó, porque mi mamá prácticamente me obligó. Ella creía que, porque yo era hábil con los dibujos y un poco con el arte, entonces yo debía estudiar esa carrera*. Pero, se encuentra con un obstáculo social: *Allí no había servicio de interpretación*. Los compañeros oyentes que *se interesaron en aprender la lengua de señas* y con quienes crea vínculos de amistad, son el “soporte” para permanecer y graduarse. *En esta institución me hicieron pensar en cuál era mi proyecto en la vida, entonces yo les pregunté a mis compañeros sordos y ellos me dijeron que sería bueno trabajar como maestra*. La docencia aparece como un medio para acceder a las ofertas de trabajo como

² El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), es un establecimiento público colombiano, adscrito al Ministerio del Trabajo que ofrece formación gratuita en programas técnicos y tecnológicos a estudiantes de instituciones públicas y privadas del país que estén cursando o hayan finalizado la educación media. Una vez finalice sus estudios, el estudiante podrá desempeñar oficios y ocupaciones que requieren los sectores productivos del país.

Modelo Lingüístico: *Como yo conocía a algunas personas sordas que eran modelos lingüísticos, aunque no se habían graduado de la universidad, a mí me pareció interesante y pasé la hoja de vida al INSOR, pero allí me dijeron: “te comunicas con claridad, pero necesitas algún estudio relacionado con ser maestra”; también, me dijeron que se necesitaban maestros para las personas sordas, especialmente, en el ámbito rural; entonces me interesó ser maestra y empecé a buscar dónde estudiar. Las acciones de búsqueda tienen dos criterios básicos: durar poco tiempo estudiando y contar con servicio de interpretación: Averigüé en [una universidad pública de Bogotá] donde estudiaban muchas personas oyentes y algunas personas sordas que querían ser maestros, pero no me gustó porque había muchos paros. Luego, encontré que también podía estudiar en [otra universidad pública de Colombia], pero como uno mismo tenía que pagar el servicio de interpretación, mis padres me dijeron que debía buscar otra institución y recordé que estaba la Escuela Normal Superior. Le pregunté a una amiga mía que me dijo: “en la Normal el servicio de interpretación es gratis, la enseñanza es muy buena y además te gradúas rápido”. Se deduce que para Graciela el ingreso a la Escuela Normal superior es una acción estratégica para acceder a los recursos disponibles en esta institución educativa y construir un proyecto de vida propio.*

Por su parte Lygia se gradúa de bachiller a los 20 años con varios anhelos personales: *ese día me puse a pensar en todas las cosas que podía hacer y que desde ese momento empezaba otra etapa en mi vida. Cuando tenía como diez u once años, yo pensaba en ser profesora [...] También pensaba en ser odontóloga. Para alcanzar este objetivo explora las oportunidades disponibles en una universidad [privada de Bogotá] y se encuentra con dos obstáculos socioeconómicos: asumir el pago del semestre y del intérprete. Esto implica para Lygia renunciar a su propósito de vida inicial. Aunque persiste en la búsqueda de otras opciones para estudiar, siempre se encuentra con*

la mayor limitación social: *pagar el servicio de interpretación*. Entonces, para tomar los beneficios que le ofrece la educación pública intenta acceder a *una universidad [pública de Bogotá] porque había que pagar muy poco y se contaba con el servicio de interpretación*. Allí presenté una prueba escrita, pero saqué muy poquitos puntos y no me alcanzó para ingresar a ninguna carrera. Así, Lygia se enfrenta a otra dificultad que la obliga a abandonar el objetivo de formación profesional que se había trazado. Incluso, asume el reto de ingresar a *un instituto privado para estudiar [...] aunque no había servicio de interpretación, [pero] la pensión era barata y había un profesor oyente que sabía un poquito de lengua de señas*. Sin embargo, el apoyo recibido en esta institución educativa es insuficiente para las necesidades comunicativas de Lygia. Dado que, el sistema educativo no le ofrece los soportes para enfrentar las pruebas impuestas por el entorno social, Lygia debe redefinir su proyecto de vida debido a la forma como la sociedad, el estado y las instituciones educativas conciben y asumen la educación de la persona sorda. *Como ya había intentado en las otras dos carreras y ninguna había resultado, entonces decidí buscar la manera de ser maestra [...] Entonces fui a otra universidad [pública de Bogotá] y me dijeron que podía estudiar allí, pero que en ese momento no había intérpretes. El tema del intérprete siempre ha sido algo que lo limita a uno; sin embargo, por esos días, una amiga sorda me habló de la Escuela Normal Superior, me explicó que allí se pagaba el semestre, pero estaban los intérpretes. Entonces presenté la entrevista y el examen escrito en español, mi segunda lengua. El día que me llegó el correo electrónico con la respuesta que me habían aprobado y podía estudiar en la Escuela Normal Superior, ¡me puse super feliz!, mi mamá también y mi papá hasta se puso a llorar, porque después de bregar tanto ¡por fin había encontrado esta oportunidad!*

Pasemos ahora a la historia de Ema, quien desde niña ha tenido altas aspiraciones y metas personales: *Mi sueño de niña era ser astronauta, yo quería viajar a la Luna, luego pensé: “voy a*

enseñar ciencias naturales”, después quería estudiar ingeniería o control ambiental. Del mismo modo, y por las mismas razones de Lygia, Ema debe redefinir sus expectativas de vida. Pasaron casi dos años y medio sin estudiar porque siempre se presentaban los mismos problemas: no había servicio de interpretación. A causa de lo anterior, Ema al igual que Irene es excluida del sistema educativo, hasta que se presenta la oportunidad de estudiar una carrera profesional en una institución de educación superior: mi mamá seguía luchando pues creía que algo se podía hacer y yo pensé que sería mejor estudiar para ser maestra de niños. Si bien no corresponde a su interés personal, cuenta con el apoyo comunicativo requerido para las personas sordas. Por esta razón, se percibe como un medio para volver a estudiar y aproximarse a la meta original. Y, sin embargo, se enfrenta a una nueva prueba social que la aleja, otra vez, de su consecución: Entonces, en 2018 me presenté a [una universidad pública de Bogotá], yo estaba contenta porque me había ido bien en la entrevista, pero en febrero de 2019 me dijeron que no se podía iniciar porque el grupo de personas sordas era muy pequeño. Ante este condicionamiento social, Ema toma la oportunidad que encuentra en la Escuela Normal Superior: Mi mamá estaba afanada porque yo llevaba mucho tiempo en la casa sin hacer nada, no podía estudiar por tantas barreras que se habían presentado [...] Mi mamá se puso muy contenta y dijo: “¡por fin encontramos una institución!”

Las experiencias de Ana y las otras mujeres sordas coinciden en las limitaciones sociales para establecer autónomamente su plan de vida. Esto se afianza en concepciones equivocadas sobre la persona sorda, sus necesidades y la inclusión que obstaculizan la consecución de sus metas. Al finalizar el bachillerato, Ana no tiene libertad para decidir la carrera que quiere estudiar: *Yo quería estudiar enfermería, pero me dijeron que una persona sorda no podía ser enfermera, entonces opté por ser maestra.* Las representaciones sociales sobre las personas sordas pesan más que las motivaciones internas y el autorreconocimiento de sus capacidades. En consecuencia, Ana

renuncia a su “sueño” preliminar y se encamina a cumplir con la exigencia social: *ser maestra*. Ana transita por tres contextos educativos en donde hay ciertas oportunidades que moldean, posibilitan o limitan las acciones que la conducen a la construcción de su proyecto de vida (Guzmán, 2017).

Ana selecciona estratégicamente una institución de educación superior en donde hay servicio de interpretación, gratuidad en la matrícula, tradición en formación docente e inclusión de personas sordas. *Yo quería ingresar a una universidad [pública de Bogotá], porque mi tía es licenciada de esa institución, entonces, en el 2016 me inscribí y empecé el semestre inicial para estudiantes sordos*. Y, sin embargo, las condiciones establecidas por la institución educativa moldean las acciones de Ana, puesto que no puede escoger autónomamente la licenciatura que más se acerca a sus expectativas académicas. Es decir, aunque Ana cumple con las exigencias del semestre de exploración profesional, la oferta educativa para ella es reducida: *Durante ese semestre se analiza si la persona sorda realmente quiere ser maestra y si está bien preparada para serlo; luego, se ofrecen las licenciaturas que están disponibles en ese momento para las personas sordas*. Este determinante institucional limita sus posibilidades reales de elegir de acuerdo con sus gustos, capacidades y fortalezas: *En mi caso, había sólo dos posibilidades: licenciatura en diseño gráfico o licenciatura en educación física y deporte. Yo dije: “bueno... sí... deportes”, pero en realidad siempre había querido estudiar pedagogía infantil*.

Por tanto, y por sugerencia de otros, Ana decide usar el derecho de la homologación como una oportunidad de acceder a la licenciatura de Pedagogía infantil: *Algunos intérpretes y personas de esa universidad me dijeron que estudiara Educación física tres semestres, luego homologara y me cambiara de carrera. Me arriesgué y empecé a estudiar, pero después de un tiempo decidí retirarme porque a mí no me gustaba esa carrera y, además, me fue mal en las calificaciones*.

Después de tres años fuera del sistema educativo, Ana persiste en su intención de estudiar en la misma institución de educación superior, pese a los obstáculos externos encontrados anteriormente: *En el 2019 me volví a inscribir a esta misma universidad [pública], puesto que yo quería seguir estudiando. Pero, independientemente, del deseo y la voluntad de Ana, se encuentra con un obstáculo más que cierra la posibilidad de ingresar a la licenciatura prevista: En ese momento, me ofrecieron dos carreras, pero como había muy pocos aspirantes sordos no se abrieron las inscripciones.*

En este contexto, Ana emprende una búsqueda en otras instituciones y en la interacción con una persona sorda que tiene un recorrido similar al suyo, encuentra una oportunidad de estudiar para ser maestra de niños y niñas: *Entonces, decidí ir a averiguar a una universidad [privada] en donde me encontré con una persona sorda egresada de una Escuela Normal Superior de Bogotá quien me informó que en esta institución podía estudiar para ser maestra y que, además, allí había servicio de interpretación.*

Una vez conocido el recorrido de las mujeres sordas para pensar la docencia como un plan de vida y reconocidos los obstáculos sociales que las condujeron a este camino; enseguida se analizan los procesos reflexivos respecto a la profesión docente.

4.1.3 Lógica de la Subjetivación

La lógica de la subjetivación tiene que ver con la forma como nos constituimos como sujetos y, por tanto, con los modos de sentir, pensar y actuar como mujeres y maestras. Desde aquí, retomo las narraciones de las cinco mujeres sordas y las entrecruzo en un relato polifónico en el que se revelan procesos de individualización vinculados a la familia, otros actores educativos y la experiencia de formación en la Escuela Normal Superior.

Si uno tiene el deseo y el sueño de ser maestro tiene que comprometerse y asumir ese reto, porque es muy exigente (Ana). Para mi familia es un orgullo muy grande que yo me haya graduado como Normalista Superior, porque siempre se tiene la idea de que las personas sordas no pueden leer y que por eso no van a poder estudiar y, por lo tanto, no van a poder avanzar. Con mi grado demostré que sí se puede (Graciela) ser una persona profesional (Ana), porque cuando estaba creciendo pensaban que, por ser una persona sorda, tal vez, no iba a poder lograr muchas cosas; pero en este momento, la opinión que tienen de mí es diferente, siento que me respetan y me ven como una igual (Graciela). En mi familia, no hay maestros, entonces ojalá estén muy contentos y se sientan orgullosos de la hija que soy y lo que he logrado (Ema). Ahora puedo hacer mi propia vida, soy una persona autónoma. Yo muestro una imagen diferente de la persona sorda (Graciela), un modelo para esas personas sordas que tienen el deseo de estudiar, pero que no lo han hecho, que ellos vean que si se puede alcanzar la educación superior y que lo intenten (Ema). Muchas personas tal vez pensaban que yo tendría que vivir siempre con mi familia, con mi mamá, pero ahora está demostrado que no necesariamente tienen que ser así, que puedo hacer mi vida independiente (Graciela).

Considero que los maestros sordos son poco reconocidos en la sociedad, no sé cuál es el argumento, porque la verdad es que hay muchos maestros sordos que tienen grandes capacidades y han hecho maestrías. De pronto, se ponen en duda sus capacidades porque se piensa que las personas sordas no son igual de inteligentes o capaces que las personas oyentes. Un maestro sordo que trabaja con niños sordos va a enseñarles muchas cosas y a utilizar muchas estrategias didácticas, porque siente que son como de su familia (Ana). Yo quiero ser una maestra de muy buena calidad, que muestre amor de verdad, que los niños se sientan cercanos a mí, que les pueda aportar (Graciela).

A mí me pone mucho a pensar que algunas personas sordas que ya se han graduado de la universidad no han podido empezar a trabajar como maestros (Ana). Un maestro o un modelo lingüístico tienen una importancia y un impacto muy grande en la vida de un niño o de un joven sordo. No estoy de acuerdo con que las personas sordas que no se han formado como maestros asuman el rol de modelo lingüístico (Graciela). Yo creo que habría que pensar en cómo se forma un modelo lingüístico y lo que se espera de él (Ema). La verdad es que si a mí me dijeran vas a ser un modelo lingüístico, yo diría: “¡No, yo soy una maestra!”, me tienen que tratar igual que a las personas oyentes (Ana). Ahora que ya me gradué como Normalista Superior, me gustaría poder trabajar como maestra, no como modelo lingüístico (Lygia). Me pregunto ¿por qué a los profesionales oyentes se les reconoce su carrera, pero a la persona sorda no? (Graciela). Pienso que se debe mantener una postura y asumirse como maestro, no quedarse sólo con la función de modelo lingüístico (Ana). Pero yo creo que el problema está en que muchas personas sordas que han estudiado para ser maestros no consiguen trabajo tan fácilmente. Le han solicitado al INSOR que se les dé otro estatus, que se cambie la denominación de modelo lingüístico por maestro, pero hasta ahora no se ha aceptado ese cambio (Graciela).

La Escuela Normal Superior ha tenido un gran impacto en mí, porque antes no apreciaba tanto la labor del maestro, yo pensaba que era algo fácil (Ema), pero ahora veo que es una profesión muy exigente, porque se tienen grandes responsabilidades con las clases y enseñar (Graciela). Lo que uno va aprendiendo le va cambiando la manera de pensar, le enseña que uno no se puede quedar en lo tradicional, sino que debe innovar (Ema).

Lo aprendido en la Escuela Normal me impulsa a pensar en enseñar a los niños sordos para que se les reconozca, puedan desarrollar sus capacidades e ingresar a la educación superior (Ema). Yo veo que, en el enfoque bilingüe, a veces, se descuida la lengua de señas, porque se trata de ir

al mismo paso con las dos lenguas. Este es un asunto al que hay que prestar atención, porque uno se encuentra con muchos jóvenes sordos que dicen: “¿estudiar? ¡uy no, estudiar es difícil, es complicado!”. La raíz de este problema es que no se ha trabajado bien la primera lengua; pero, si esta se trabaja muy bien, con el tiempo los estudiantes podrán adquirir la segunda lengua y seguir avanzando en el español. Así, esa debilidad que hoy veo en las personas sordas y las barreras que los mismos estudiantes se ponen van a desaparecer y se van a decidir a estudiar en la universidad (Graciela).

Siempre he pensado que las personas sordas tienen una manera de enseñar diferente a las oyentes. Pero, me parece que cada maestro se gana que lo valoren cuando hace su trabajo de la mejor manera posible (Irene) para mejorar la educación de la infancia sorda (Ema). Ahora como maestra pienso que cuando yo era niña me hizo falta la lectura, la escritura y la literatura, faltó que me hubieran enseñado más español, porque yo tengo grandes debilidades y pienso que eso se hubiera podido corregir en ese tiempo [en la primaria]. Es muy importante que los niños sordos tengan un buen discurso en lengua de señas para que puedan comunicarse de manera correcta; pero, también es importante que conozcan y aprendan el español escrito que es su segunda lengua, porque les permitirá comunicarse con sus familiares, compañeros del colegio y demás personas en la vida social (Ema).

Yo pienso que es importante trabajar con niños oyentes, que se les enseñe quien es la comunidad sorda. Los niños oyentes van a reconocer a la comunidad sorda, van a entender que las personas sordas están allí y que son sus iguales y se cambiaría un poco ese enfoque que tenemos ahora. Se reconocería más a la comunidad sorda y la verdad es que para una persona sorda, cuando una persona oyente le habla en lengua de señas es muy impactante, entonces a mí me parece que sería bueno que una persona sorda les enseñara a los niños oyentes algo de lengua de señas y digamos

que, si a mí me llamaran para trabajar con niños oyentes, yo sí lo haría, me parece que sí puedo, no hay problema en enseñar a niños oyentes. (Lygia)

Me parece interesante participar en grupos en los que uno pueda compartir las estrategias que ha utilizado para enseñar a los niños sordos y aprender de las experiencias de otros maestros para mejorar las propias acciones (Irene). Es muy importante que los maestros sordos podamos analizar cómo mejorar los procesos de enseñanza de los niños sordos para que puedan ir a la universidad, trabajar y hacer lo que quieran (Ema). A mí me gustaría ir a diferentes lugares y contextos de Colombia para conocer qué se está haciendo allá y, de pronto, trabajar con esa infancia sorda a la que todavía no se le está prestando atención (Irene). Yo me sueño siendo una líder y hacer este tipo de propuestas al Gobierno Nacional (Ema). Yo creo que podría liderar un grupo de maestros sordos, sería muy interesante reunirse con los maestros que se han graduado de la Escuela Normal Superior y de otras universidades para poner sobre la mesa el tema de la lectura y la escritura, al igual que para analizar y discutir temas relacionados con la educación de los niños sordos, porque es importante hacer un cambio. Claro, esto requiere de bastante trabajo, pero yo lo podría hacer (Lygia). También me gustaría estudiar una especialización sobre la infancia y la adolescencia para después, quizás, formar a otros profesionales (Irene).

Hemos visto que las decisiones de las mujeres sordas a lo largo de su vida han sido determinadas por limitantes externos. Sin embargo, en el anterior relato polifónico se observan procesos de individualización desde los que construyen sus identidades docentes.

En los procesos de individualización se visibiliza un proyecto de vida centrado en la profesión docente. En la formación docente identifican posibilidades de realización personal, independencia intelectual económica y familiar. Así como, oportunidades de reconocimiento

personal y académico al interior de las familias. Desde esta posición trazan las acciones futuras como maestras y las aspiraciones personales en línea con la docencia.

Los relatos contienen decisiones propias asociadas a la continuidad en sus trayectorias educativas para fortalecer su formación pedagógica y adquirir mayor autonomía en la enseñanza. Así mismo, incluyen las inquietudes sobre las oportunidades laborales como maestras de niños sordos. Al lado de ello, reflexionan sobre el reto de trabajar con niños oyentes y la necesidad de contar con las condiciones lingüísticas y culturales requeridas para la interacción de las dos comunidades.

En sus discursos narrativos problematizan la ausencia de reconocimiento del maestro sordo en términos laborales. Las maestras sordas exponen su posición sobre las funciones del perfil del Modelo Lingüístico (ML) colombiano y la definición que en el marco de las políticas educativas debe cumplir. Defienden la condición de maestras para la que se han formado, reivindican con empeño la función del ML, pero al mismo tiempo la diferencian del docente sordo. Muestran que la formación del ML no puede estar desligada de la formación docente ni de la realidad social, aunque sus funciones y actividad educativa sean distintas a las del docente sordo, en la organización de la actividad educativa. Incluso, algunas manifiestan categóricamente que no trabajarían como ML y que exigirían su título que las habilita para ser maestras y directivos docentes.

Como se lee en los relatos, las significaciones sobre el oficio de enseñar muestran la relación entre las experiencias educativas previas y la formación pedagógica posterior, bien sea por asimilación o por oposición. En esta confrontación se preguntan por otras formas de ser maestras que reconozcan la diversidad de los niños sordos y, por tanto, cuestionen las prácticas de enseñanza y aprendizaje que no tienen en cuenta esta condición. De allí surgen sus intenciones de

armar colectivos de docentes para poner en diálogo los saberes, los conocimientos y las experiencias individuales que se materialicen en propuestas de enseñanza innovadoras para los niños sordos.

En el siguiente apartado que centra la mirada en los relatos de identidad docente, se amplían y presentan expresiones de singularidad de las maestras sordas que evidencian la interrelación entre las lógicas de integración, estrategia y subjetivación.

4.2 Relatos de Identidad Docente

Los relatos arrojan interesantes luces sobre la construcción de las identidades de las maestras sordas y hablo en femenino porque todas son mujeres y no sabría si los hombres sordos construyen sus identidades de la misma forma que las mujeres, en tanto como hemos venido diciendo las experiencias educativas tienen una incidencia importante.

Las mujeres sordas narran sus experiencias educativas de formas distintas y en cada una de estas es posible encontrar indicios de identidades docentes en proceso de construcción. Irene, pone énfasis en la resistencia a las institucionalidades sociales. Graciela, le da mayor peso a su posición como maestra sorda y la manera como la posiciona la función de modelo lingüístico. En Lygia priman los discursos de las interacciones en los contextos educativos transitados. Ema destaca la formación pedagógica e investigativa en sus transformaciones sobre la labor docente. Ana, reconoce la incidencia del docente sordo y el modelo lingüístico en su decisión de ser maestra. De acuerdo con estas singularidades, en este apartado se presentan los elementos que confluyen en la configuración de identidad docente de cada mujer sorda. Antes conviene señalar que, primero se hace una lectura intratextual de las experiencias educativas para identificar y agrupar los acontecimientos biográficos asociados al modo en que las maestras sordas conciben el rol docente.

Luego, se leen estos acontecimientos con el fin de reconocer y relacionar elementos centrales de las identidades docentes.

Las maestras marcan en sus relatos dos momentos de la educación que recibieron, una centrada en la oralización y otra en la enseñanza de la lengua de señas. A partir de este momento comienzan las referencias más profundas a quienes fueron sus maestros. El aprendizaje de la lengua de señas en el espacio de la escuela, no por fuera de esta, es un aspecto común en sus experiencias escolares. De ahí que pongan de relieve la presencia del maestro sordo en la educación de los niños sordos.

En las experiencias educativas de las mujeres sordas se encuentra que la construcción y reconstrucción de significados acerca de la profesión docente y el oficio de ser maestras surge de las interacciones con maestros y modelos lingüísticos en el entorno escolar. Las descripciones y valoraciones que hacen de ellos se conectan con su autodefinición como maestras. Los marcos desde los cuales se posicionan apuntan a los roles asumidos; la formación recibida, el desempeño profesional, el conocimiento de la lengua de señas; los vínculos sociales; la disposición para enseñar a las personas sordas, entre otros elementos. Por otra parte, significaciones que las maestras sordas han construido acerca de su proyección como maestras provienen de su formación en la Escuela Normal y las prácticas de enseñanza realizadas durante este proceso; y de los discursos que circulan en la sociedad sobre las posibilidades laborales del docente sordo.

4.2.1 Relatos de Irene

La identidad docente de Irene se configura como una contraposición a sus experiencias educativas. Hay unos elementos constitutivos producto de las relaciones maternas y otros vinculados a los procesos de socialización en el contexto de la escuela. La resistencia al “implante coclear” y a la lengua oral como modo de comunicación se manifiesta en la importancia que, en

su rol de maestra, le otorga al aprendizaje de la lengua de señas por parte de la familia del niño sordo.

A los cuatro o cinco años, la verdad no estoy segura, entré al colegio para niños sordos. Yo era chiquitica, tenía que utilizar el implante, pero a veces me molestaba y no lo usaba. En ese colegio, los estudiantes sordos se dividían en dos grupos: uno que hablaba en lengua de señas todo el tiempo y otro que debía usar únicamente la lengua oral. Yo estaba en el segundo grupo, porque mi mamá quería que yo hablara, entonces el objetivo era que yo hiciera terapia oral con fonología, pero yo no veía ningún beneficio porque no me podía comunicar, no escuchaba y no entendía. Pero, cuando veía a los compañeros hacer lengua de señas, me gustaba y quería aprender, pero mi mamá decía: “¡no puedes hablar con señas!”; de pronto, ella pensaba que las demás personas me iban a ver como un miquito que hacía esas señas tan raras. Como mi mamá, seguía insistiendo en que yo hablara, entonces era muy desjuiciada, inquieta, grosera; siempre estaba aburrída, no me gustaba estudiar y me escapaba de las clases; los maestros me hacían anotaciones en el observador del alumno y le ponían quejas a mi mamá [...] A los nueve años decidí no utilizar más el implante coclear, porque se me perdió [...] pero para mí fue un gusto empezar a utilizar las manos para comunicarme. Mi mamá, quiso que yo utilizara audífonos para que pudiera oír, pero yo les quitaba las pilas, porque a mí me incomodaban mucho, lo que pasa es que esos audífonos le hacen a uno doler la cabeza; mi mamá se desanimó y ya no me volvió a pedir ni audífonos, ni implantes [...] A partir de los diez u once años, empecé a aprender lengua de señas y a usarla para comunicarme.

En este sentido, la ausencia de compartir una lengua con otros que facilite la comunicación es un aspecto esencial en la vida de Irene, por eso se plantea como objetivo central la enseñanza la Lengua de Señas Colombiana (LSC) a los padres y las madres de los niños sordos.

Yo como maestra me convierto en un modelo sordo para los niños sordos y sus familias, por tanto, puedo mostrarles a los padres oyentes los beneficios de aprender la lengua de señas. Lastimosamente, los padres oyentes insisten en la comunicación oral con sus hijos, pero esta no resulta provechosa. Un asunto en el que yo pienso mucho es que mi mamá no se esforzó por aprender la lengua de señas y, por esa razón, yo estuve un poco alejada de ella. [...] Muchas veces, para comunicarme con mi mamá me toca recurrir a amigos intérpretes o utilizar el servicio del centro de relevo [...]

Una idea clave para entender su visión del oficio de enseñar es lograr como maestra que las familias, en especial las madres, aprendan la LSC para establecer una comunicación permanente con sus hijos e hijas.

Entonces, yo les diría a los padres oyentes: “en la escuela el maestro sordo tiene la responsabilidad de enseñar a los niños la lengua de señas con la que se van a sentir identificados con la comunidad sorda. Piensen, por ejemplo, en las personas que hablan la lengua oral, ellos se sienten parte de la comunidad oyente, porque están allí y se pueden comunicar. Entonces, igual pasa con sus hijos, aprenden la lengua de señas para poder comunicarse con los miembros de la comunidad sorda. Pero en la casa, ¿cómo se van a comunicar?, ¿no van a tener contacto con nadie?” Los padres, a veces, dicen: “es difícil aprender lengua de señas”, pero yo les explicaría que es necesario esforzarse sin importar las circunstancias, para que puedan comunicarse con sus hijos de manera eficiente. También les diría: “si usted le habla a su hijo sordo, él no le va a entender lo que usted le dice; si usted no utiliza la lengua de señas, su hijo se va a sentir muy solo; en cambio, si usted aprende la lengua de señas, su hijo va a recibir la atención necesaria, van a disfrutar juntos y a construir afecto”.

La mirada sobre sí misma en relación con las acciones de los otros, está siempre presente en sus expectativas como maestra de niños sordos. La valoración de las acciones del modelo lingüístico y el docente sordo durante sus “prácticas de enseñanza” como maestra en formación, reafirma la incidencia de sus acciones en el desarrollo integral del niño sordo.

Por eso, a mí me gustaría implementar estrategias que les permitan a los padres aprender la lengua de señas para relacionarse con sus hijos sordos. Entonces, no es suficiente enseñarles la seña y que ellos la repitan, pues solo estarían imitando la lengua; es muy importante planear un curso de lengua de señas como lo hacía el modelo lingüístico de un colegio distrital donde hice las prácticas pedagógicas. Yo quedé sorprendida con esta experiencia, me pareció ¡tan interesante!, porque los padres participaban en la creación de las actividades y lograban realmente expresarse en lengua de señas.

En ese modo de reconocerse como maestra Irene destaca su responsabilidad de mostrarles a las familias de los niños sordos, las consecuencias socioemocionales de no adquirir la LSC a temprana edad. Esto debido al juzgamiento, aislamiento, maltrato y soledad recibido en su infancia por la ausencia de una lengua que le permitiera comunicarse con las demás personas de su entorno. Las afectaciones emocionales generadas por la incompreensión de sus maestras ante las reacciones de rebeldía de Irene, dado que no encontraba sentido a las actividades que la escuela le proponía. El efecto de estas limitaciones del entorno incide en la manera como Irene se siente maestra.

Mi mamá tuvo que aguantar muchas cosas, porque yo era muy difícil. Yo creo que como cualquier niña quería jugar, experimentar, pero en los colegios donde estudiaba me sentía incómoda y no me acomodaba. Lo que pasa es como yo no escuchaba nada, pues no hablaba bien, entonces los oyentes se burlaban de mí, decían que parecía un animal. A veces, jugábamos a algo, pero la verdad es que yo era una niña muy sola en esos colegios, porque a los niños no les gustaba juntarse

conmigo. Entonces, en el descanso jugaba sola, hacía algún ejercicio o me ponía a hacer alguna tarea. Yo era muy inquieta y, a veces, le pegaba suave a algún niño sólo por molestar, sin la intención de hacer cosas malas, pero los compañeros le decían a la profesora, ella me castigaba y eso me disgustaba mucho. Por todo eso, yo creo que me comportaba mal y mi mamá tenía que cambiarme ¡tantas veces de colegio!

El paso por colegios de oyentes sin la consolidación y dominio de una lengua que le permita desplegar sus habilidades para realizar las actividades propuestas y socializar con los compañeros oyentes, condicionan los procesos de socialización que establece Irene y la consolidación de vínculos afectivos. Por el contrario, la afinidad en intereses y necesidades con los estudiantes sordos permite la creación de vínculos que aceleran la adquisición de la LSC. Irene se va apropiando de un modo de ser maestra definido por las interacciones con sus compañeros oyentes y sordos.

A partir de los diez u once años, empecé a aprender lengua de señas y a usarla para comunicarme, gracias a que mi mamá encontró otro colegio privado para niños sordos. Allí había algunos estudiantes hipoacúsicos y también implantados que tenían terapias del lenguaje, pero también hacían lengua de señas, aunque las mamás se los prohibían y les pegaban [...] A los catorce años, mi mamá me pasó a un colegio distrital donde estudié desde quinto de primaria hasta grado once. En primaria, los estudiantes sordos estábamos separados de los oyentes, había un aula solamente para nosotros y me podía comunicar en lengua de señas. Yo veía a los jóvenes sordos de bachillerato que hacían lengua de señas y fui aprendiendo de ellos; era muy diferente la forma como se expresaban, utilizaban el lenguaje corporal, las señas, el gesto. La verdad es que este colegio distrital me aportó mucho, porque las experiencias anteriores con personas oyentes

habían sido muy difíciles. Aunque la exigencia académica era muy alta, yo sí entendía porque los profesores explicaban súper claro y todos los estudiantes éramos sordos.

Desde su posición de maestra Irene problematiza la falencia de las instituciones escolares en los procesos de inclusión. El desconocimiento de la persona sorda trae consigo percepciones equivocadas que dificultan la interacción y el trabajo colaborativo entre las personas sordas y oyentes. Las tensiones vivenciadas a lo largo de su trayectoria educativa determinan la autoimagen de ser y hacer como maestra sorda.

En primaria los oyentes y los sordos estábamos en aulas distintas, pero en bachillerato nos unieron y se inició el trabajo con la mediación del intérprete. La adaptación fue difícil, porque las personas sordas y las personas oyentes tienen temores y no se abren a la posibilidad de conocer a alguien más. A veces, había problemas con los muchachos oyentes porque ellos malinterpretaban a los estudiantes sordos; hay ocasiones en que los oyentes no quieren trabajar con las personas sordas, porque no saben leer igual que ellos o tienen otras diferencias. Yo pienso que estas dificultades se presentan porque en las instituciones educativas no se hace una verdadera inclusión. Con el tiempo, tuvimos una mejor relación con los compañeros oyentes, pero la verdad era mejor trabajar con las personas sordas que éramos solamente dos mujeres y un hombre.

Irene asume la profesión docente como un distanciamiento con la institucionalidad escolar, fundamentada en las construcciones teóricas y prácticas incorporadas en su formación inicial como maestra. Por una parte, la valoración crítica a la práctica del maestro oyente que en el trabajo en el aula descuida las particularidades de comunicación de las personas sordas, la mediación del intérprete y la imposibilidad de atender al servicio y a la toma de notas al mismo tiempo.

Los profesores de bachillerato que eran todos oyentes eran súper estrictos y exigentes, dejaban mucha tarea y hablaban mucho. Un profesor de matemáticas escribía muy rápido en el tablero, entonces el intérprete iba a toda carrera y uno tenía que ir escribiendo también. El profesor decía: “¡pongan cuidado, tienen que ir al ritmo!”, pero uno no podía ver al intérprete y al mismo tiempo escribir, ¡era difícil ver a todos lados al mismo tiempo! La estrategia tiene que ser primero explicar para ver al intérprete y luego copiar.

De otro lado, la mirada reflexiva sobre las formas de evaluar a las personas sordas en la educación básica secundaria y media es punto de reflexión en las maestras sordas. Al respecto Irene expone la inconveniencia de evaluar en grupo a los estudiantes sordos, en tanto no permite identificar sus desempeños, nivel de apropiación de conocimientos y posibilidades individuales. En contraposición, Irene se propone como maestra realizar prácticas evaluativas que vayan más allá de facilitar la obtención de resultados favorables para la promoción del estudiante sordo.

Algunos profesores oyentes sí sabían cómo enseñarles a las personas sordas, comprendían que el español era difícil para nosotros, entonces eran muy pacientes y se esforzaban por entender lo que escribíamos. Los profesores nos trataban a todos los estudiantes —sordos y oyentes— por igual; sin embargo, los trabajos y las evaluaciones las podíamos hacer las tres personas sordas, mientras que los oyentes las hacían en parejas. Pero, yo creo que a los niños sordos es mejor evaluarlos de manera individual para evidenciar el conocimiento de cada uno, porque cuando se hace en grupo puede suceder que algunos no se esfuercen y se aprovechen de los compañeros que sí saben. También, hay que evaluarles la escritura y la lengua de señas.

A Irene le interesa conocer los progresos individuales en el proceso de aprendizaje del estudiante sordo para plantear prácticas de enseñanza adecuadas. A su vez, en sus procesos reflexivos visibiliza la evaluación de la escritura y la lengua de señas como práctica primordial en

la enseñanza de los maestros sordos y oyentes. La lectura, la escritura y la lengua de señas académica se constituye en procesos prioritarios en su proyección docente, teniendo en cuenta su incidencia en el futuro personal y profesional de la persona sorda, a mediano y largo plazo.

Las significaciones de Irene acerca del trabajo docente se amplían con la formación pedagógica e investigativa recibida en la Escuela Normal y se enriquecen con las experiencias de la licenciatura. De sus reflexiones, sale a flote la importancia de profundizar en contenidos relacionados con la educación inclusiva, haciendo énfasis en los niños sordos.

En la Escuela Normal Superior aprendí sobre la importancia de exigirse como maestra, tener en cuenta las leyes que rigen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y apropiarse de los lineamientos curriculares. También, acerca de la importancia de analizar las características de los niños y hacer una buena planeación para enseñarles bien. Yo siento que todos los maestros me aportaron muchísimo, hablábamos de diferentes autores como Vygotsky, Piaget, María Montessori, además de la necesidad de adecuar y organizar el trabajo que se realiza con los niños. Desde propedéutico hasta cuarto semestre siempre hice mis prácticas con niños oyentes, no tuve la oportunidad de trabajar con niños sordos. Yo me sentía bien en la práctica pedagógica, pero los niños oyentes no conocían a las personas sordas, entonces ellos siempre querían mirar al intérprete o a la maestra oyente que estaba conmigo, pero yo quería que me miraran a mí, porque era la maestra sorda. Conocer a niños de diferentes poblaciones fue importante y me sirvió mucho, pero me hubiera gustado, también, hacer las prácticas con los niños sordos.

Después de graduarme como Normalista Superior, ingresé a una universidad [privada] en donde realicé la licenciatura en pedagogía infantil. Allí retomé algunos temas que ya había aprendido en la Normal, pero profundicé en otros como por ejemplo en el currículo inclusivo.

Del mismo modo, emerge la necesidad de contar en las instituciones formadoras de docentes con profesionales sordos y oyentes con trayectoria en la educación de la población sorda. De esta manera, el maestro en formación sordo puede recibir *retroalimentación y orientaciones* relacionadas con las acciones que se diseñan e implementan en el aula con niños sordos.

Además, [en la Licenciatura] tuve la posibilidad de hacer la práctica pedagógica con población sorda, pude ver cómo trabajaba un maestro sordo y los métodos que se pueden usar para enseñarles a los niños sordos. Primero me dieron la oportunidad de conocer la situación de los niños, porque hay muchas diferencias entre ellos, unos tienen familia oyente, otros tienen familia sorda. Si la familia es oyente o los niños son adoptados, no conocen bien la lengua de señas o no está bien estructurada; pero si los padres son sordos, por supuesto que ellos se comunican en lengua de señas sin problema. Por eso, cuando hacía las planeaciones de las clases tenía en cuenta que algunos niños no sabían la lengua de señas, iba despacio, al ritmo de cada uno para que aprendieran y le hacía seguimiento a cada niño.

La inmersión en contextos escolares con una propuesta educativa bilingüe bicultural para niños sordos (OBBS), le brindan a Irene la posibilidad de intercambiar aprendizajes con docentes de aula sordos con mayor experiencia. Las valoraciones de los colegas sordos sobre el desempeño de Irene en el trabajo con los niños sordos complementan y confrontan lo aprendido en la universidad. Así, la autovaloración y autodefinición de Irene como maestra se sintoniza con las interacciones establecidas en el terreno de la escuela y la institución formadora de maestros.

En esa experiencia como maestra me sentí muy bien, el trabajo fue muy bueno, los niños quedaron encantados conmigo. La ventaja era que la profesora titular del curso — una persona sorda— y la profesora de la universidad me retroalimentaban y me daban orientaciones sobre la forma de

enseñar a los niños sordos. Ahora que ya terminé la licenciatura en la universidad tengo otra experiencia y puedo trabajar con los niños sordos, porque con los oyentes era muy complicado.

Particularmente, el encuentro pedagógico con pares sordos y docentes sordos produce una transformación sobre el sentido de ser maestra de niños sordos. Esta experiencia, favorece la discusión alrededor de *modelos pedagógicos* y la confrontación con sus experiencias educativas y las realidades de los contextos donde se llevan a cabo las prácticas de enseñanza con niños sordos. *En cuanto al trabajo con los niños sordos, no me gusta el método tradicional, porque los niños están mucho tiempo sentados escribiendo, haciendo planas o dibujando. No es bueno que los niños estén siempre en el aula, como encerrados, haciendo siempre lo mismo. Hay que buscar otros modelos de enseñanza, por ejemplo, en la universidad un maestro me habló del modelo constructivista y romántico que me gustó mucho, porque apunta a la libertad y la autonomía del niño, para que puedan expresarse y desarrollar su creatividad. Me parece que este modelo pedagógico aporta mucho porque plantea que los maestros deben ser muy flexibles, adaptar las actividades a las necesidades de los niños y acompañar a los que tienen dificultades para que puedan aprender y estar tranquilos.*

En Irene sobresale la humildad y sinceridad de una maestra consciente de su formación y aprendizaje en el quehacer cotidiano de la escuela. A partir de esta mirada, traza los principales objetivos de enseñanza: *hacer mi trabajo de la mejor manera posible*. Esto significa acompañar la vida de los niños sordos, conocer sus singularidades, apoyarlos afectivamente y asumir sus retos de aprendizaje.

Es importante enseñarles a los niños las diferentes materias como matemáticas y lenguaje, pero también es necesario salir del aula para mirar la naturaleza, visitar lugares relacionados con los temas, utilizar diferentes recursos para que los niños se expresen de manera artística y, luego,

retroalimentar esas experiencias. Es muy importante para una maestra que los niños se sientan a gusto cuando están aprendiendo. Yo hablo de estas cosas, pero seguramente hay muchas otras que como maestra debo tener en cuenta para que los niños se diviertan, disfruten y se emocionen por estudiar.

Siempre he pensado que las personas sordas tienen una manera de enseñar diferente a las oyentes. Pero, me parece que cada maestro se gana que lo valoren cuando hace su trabajo de la mejor manera posible. Por ejemplo, en la universidad, tuve un profesor sordo que es un referente para mí, porque era bastante exigente, serio y muy puntual. Por eso, me parece importante ser una maestra con buenos valores y buena conducta; quiero ser una maestra flexible y no tan estricta; ser formal, calmada, amable y explicarles a los niños con tranquilidad para que puedan avanzar en su proceso educativo.

En los relatos de Irene se identifica elementos claves en la configuración de su identidad docente que se sintetizan en la expresión *mi exigencia como maestra*. El proceso de formación constante y permanente en contextos de educación formal, pero también en diálogo con otros maestros inquietos por la educación de los niños sordos. Las relaciones entre la teoría y la realidad para que las prácticas de enseñanza respondan a las necesidades lingüísticas, culturales, cognitivas y emocionales de los niños sordos.

En este momento en Bogotá hay nueve colegios distritales que están atendiendo a los niños sordos, pero en algunos jardines de la Secretaría de Integración Social, no hay maestros que trabajen con esta población. A mí me gustaría ir a diferentes lugares y contextos de Colombia para conocer qué se está haciendo allá y, de pronto, trabajar con esa infancia sorda a la que todavía no se le está prestando atención.

Hay personas oyentes que saben lengua de señas y se reúnen con personas sordas para analizar aspectos relacionados con la educación de las personas sordas, pero yo no he participado, porque me parece que son reuniones privadas. Sin embargo, pienso que es importante asistir a estos espacios para conocer cuáles son las opiniones y las posturas que se asumen frente a la manera de educar a los niños sordos. Me parece interesante participar en grupos en los que uno pueda compartir las estrategias que ha utilizado para enseñar a los niños sordos y aprender de las experiencias de otros maestros para mejorar las propias acciones. También me gustaría estudiar una especialización sobre la infancia y la adolescencia para después, quizás, formar a otros profesionales.

4.2.2 Relatos de Graciela

Las significaciones de Graciela acerca de la profesión docente provienen de la posición que asume como maestra y la manera como la posiciona la tarea de modelo lingüístico. La diferenciación que establece entre el docente sordo y el Modelo lingüístico (ML) evidencia el autorreconocimiento de sus posibilidades como maestra para incidir en la educación del niño sordo.

Actualmente, estoy trabajando [en una entidad distrital de Bogotá] como modelo lingüístico. El contrato dice que mi trabajo está dirigido a la población sorda: sordos con implantes o incluso sordos con discapacidades asociadas. Otras de mis responsabilidades son enseñarles la lengua de señas a los adultos de [esta entidad] que quieren aprender, a los maestros y a los padres de familia de los niños sordos.

La valoración de sus conocimientos sobre el niño sordo y sus competencias pedagógicas le dan la seguridad para dialogar con sus colegas oyentes sobre la manera como aprenden los niños sordos. Así mismo, hacer sugerencias didácticas fundamentadas en las prácticas de enseñanza

realizadas durante su formación docente. En el trabajo como ML, Graciela se mira a sí misma, redefine las funciones que se le asignan y reafirma su identidad con la profesión docente. La interacción con los niños sordos y sus familias tiene también un lugar importante en la autoimagen de maestra que Graciela va construyendo.

Hoy en día, considero que es muy importante estudiar para ser maestro, porque todo lo que aprendí en la Escuela Normal me ha servido mucho en mi trabajo como modelo lingüístico, porque atiendo a los niños sordos y converso con los maestros oyentes sobre algunas estrategias y recursos que se pueden utilizar en las clases. Por ejemplo, les digo que los niños sordos son muy visuales y es necesario mostrarles materiales que impacten sus sentidos y puedan tocar. También, les hablo del tema del arte, el cuerpo, el juego y la expresión corporal.

A través del relato de su propia experiencia, pone de relieve la importancia de la formación pedagógica del ML y cuestiona el perfil que, en la actualidad, se requiere para desempeñar este rol en las instituciones educativas colombianas.

No importa que yo esté contratada como modelo lingüístico, yo hablo y actúo como maestra, entonces las personas ya empiezan a reconocer al modelo lingüístico como alguien que estudia y asume el rol de maestro. No estoy de acuerdo con que las personas sordas que no se han formado como maestros asuman el rol de modelo lingüístico; quien le enseña la lengua de señas a un niño sordo debe saber cómo hacer una planeación, qué estrategias y recursos emplear.

Pero yo creo que el problema está en que muchas personas sordas que han estudiado para ser maestros no consiguen trabajo tan fácilmente, entonces me pregunto ¿por qué a los profesionales oyentes se les reconoce su carrera, pero a la persona sorda no? Algunos modelos lingüísticos que ya se han graduado de [diferentes universidades] le han solicitado al INSOR que se les dé otro

estatus, que se cambie la denominación de modelo lingüístico por maestro, pero hasta ahora no se ha aceptado ese cambio.

Los condicionamientos sociales vividos por otros docentes sordos para ejercer la profesión docente, inciden en las aspiraciones personales, profesionales y laborales de Graciela. Por ello, una vez recibe el título de Normalista Superior decide comenzar a trabajar y no contempla la posibilidad de continuar sus estudios en la universidad.

La identidad de Graciela con la profesión docente se va construyendo en los procesos de socialización en el contexto de la escuela. Las motivaciones tempranas hacia el oficio de enseñar están relacionadas con varios elementos: personas significativas que se constituyen en modelo de vida, prácticas de enseñanza e ideal sobre la figura del maestro sordo.

Los maestros sordos fueron un buen modelo de vida social, porque eran muy estudiados, leían muy bien y nos mostraron con su ejemplo que sí se podían hacer las cosas. Eran profesionales con una buena vida [...]; entonces, uno decía “bueno, sí se puede”. Esos modelos se implantaron en nuestros sueños, uno se pone metas y cuando lo logra se siente muy contento. La verdad, cuando yo estaba estudiando quería empezar a trabajar rápidamente, porque pensaba que estudiar era una responsabilidad muy grande. Luego entendí que estudiar me iba a permitir trabajar con niños pequeños, porque, de cierta manera, vi que mis maestros sordos se habían preparado para poder enseñar, entonces ellos también influyeron en mi deseo de enseñar a los niños sordos y prepararme para hacerlo.

A partir de lo observado en sus maestros sordos, surge el interés inicial de Graciela por la docencia. En primer lugar, como posibilidad de alcanzar mejores condiciones de vida económica, personal y familiar. En segundo lugar, como oportunidad de valoración y reconocimiento social. En sus maestros sordos, Graciela encuentra que el estudio y la formación son esenciales en aquellas

personas que deciden trabajar con los niños sordos y, mucho más, en las que eligen ser maestros. Posteriormente, en el ámbito laboral, el saber construido en su formación inicial como maestra es resaltado y aprovechado por sus colegas en beneficio de la educación inicial de los niños sordos.

Los modelos de maestra de Graciela están asociados a la lectura de las acciones de los maestros significativos en sus experiencias escolares de la infancia y la adolescencia. Los primeros aprendizajes de Graciela sobre el hacer de una maestra vienen de la maestra oyente del nivel inicial que le ayudó a comprender el mundo de los oyentes. A partir de allí construye las imágenes de su ideal de maestra, en las que sobresalen: el gusto por la profesión, la paciencia y la creatividad para diseñar actividades que les permitan a los niños sordos explorar su entorno, pasar tiempo juntos, divertirse y aprender. La interiorización de estas formas de ser maestra va configurando la identidad docente de Graciela, aun cuando conscientemente no tuviera todavía la intención de serlo.

Mi maestra de los primeros años era oyente, no hacía lengua de señas estandarizada, sino que hicimos un código porque el enfoque fuerte era que los niños sordos habláramos. En ese momento, uno no veía las áreas [obligatorias], solamente aprendía la lengua oral para poder comunicarse: algunas palabras y la forma de pronunciarlas. Por ejemplo, mi profesora nos enseñó qué era el cumpleaños, porque uno veía en la casa que celebraban los cumpleaños, pero uno no sabía qué era eso, entonces ella decoraba el salón y así uno iba aprendiendo. A mi maestra le gustaba estar con los niños y utilizar muchas estrategias para que uno compartiera con sus amigos y compañeros de clase. Era una maestra muy buena, especial, paciente y uno se divertía mucho con ella.

Es necesario señalar que Graciela cursa la educación primaria en un momento histórico para la comunidad sorda, porque se pasa de una educación de enfoque oralista a un reconocimiento

oficial de la lengua de señas colombiana. Este hecho tiene implicaciones fundamentales en su identidad personal y docente, porque a partir de ese momento sus experiencias educativas están marcadas por la interacción con maestros sordos.

¿Pero recuerdas la ley de 1996, cuando los sordos lucharon para que no se siguiera con la educación oralista?, entonces mi colegio cambió y trajeron a un maestro sordo que empezó a enseñarnos la lengua de señas colombiana. Me acuerdo, que tenía un cuaderno con una lista de vocabulario, era como un diccionario donde estaba el término en español y el dibujo de la seña; bueno, empezamos a conocer la comunidad sorda y a manejar la lengua de señas.

De los rasgos característicos de un docente sordo Graciela destaca la articulación entre el dominio de La lengua de Señas Colombia (LSC), el saber disciplinar y las estrategias didácticas para enseñar y facilitar el aprendizaje a los niños sordos. *Un maestro sordo me enseñaba matemáticas y ¡pues claro! yo le entendía muy bien. Me gustaba la manera como enseñaba y los recursos que utilizaba.*

Las narraciones del maestro en lengua de señas, la pregunta y el intercambio en la misma lengua hacen que la información y el conocimiento sean accesibles y comprensibles para el estudiante. *El maestro de sociales era súper interesante, nos contaba la historia en lengua de señas, uno era súper contento de poder ver la lengua de señas, uno podía imaginarse lo que había pasado con mucha facilidad, era como si fuera una película. A este profesor lo aprecio mucho por la forma de comunicarse casi siempre en lengua de señas, él utilizaba muy poco otras estrategias como carteleras o mapas.*

En estas condiciones la evaluación deja de ser un problema, en tanto hay una correspondencia entre la manera de enseñar y aprender. *La profesora de español, si utilizaba el tablero, pero era muy buena, también, porque explicaba el contexto de las palabras, lo ponía uno*

a pasar al frente. Era muy fácil luego responder a las evaluaciones porque los profesores le habían enseñado a uno bien. Yo creo que cuando a uno no le han enseñado bien, ahí si tiene problemas para responder el examen.

El liderazgo del maestro sordo es otro rasgo distintivo de la imagen construida por Graciela. Las acciones del maestro líder impactan en la autopercepción, autovaloración de capacidades y proyecto de vida de los estudiantes sordos. Para Graciela, el oficio de enseñar también tiene que ver con las necesidades vitales de los niños y jóvenes sordos.

El profesor de democracia era un líder sordo, nos hablaba sobre el tema de los derechos, le agradezco mucho porque me ayudó a entender que no tengo límites. Él nos decía: “ustedes pueden trabajar”, “ustedes pueden estudiar”. De pronto, uno como sordo, a veces, piensa que sólo lo pueden hacer las personas oyentes. También, nos enseñó que hay ocasiones en las que uno necesita defenderse, ser una persona libre y asumir algunas posturas. Esas cosas que él nos enseñó también me ayudaron a no ser tan dependiente de mi familia. Ahora [que conformé mi propio hogar], en algunas ocasiones, tengo que defender mis posturas frente a la sociedad. Eso muestra que las personas sordas si somos inteligentes y podemos expresar nuestra opinión. Yo creo que hoy en día hace falta brindarles este tipo de educación a los jóvenes sordos para que puedan salir adelante.

Las experiencias de Graciela en la escuela primaria dejan huellas constitutivas de identidad docente que se revelan en su autodefinición como maestra sorda. Los elementos que asimiló en la interacción académica con sus maestros sordos se conectan con sus desafíos en la tarea de enseñar.

Yo quiero ser una buena maestra para no afectar a mis estudiantes, pienso con mucha frecuencia en los maestros que tuve en la infancia y quiero ser como ellos [...] para no afectar a mis estudiantes y que no puedan avanzar por culpa de tener malos maestros [...]Lo que me encanta

de ser maestra es trabajar con los niños, porque sé que estoy poniendo las bases para que puedan aprender cosas importantes y defenderse en el futuro.

En las experiencias de la educación secundaria aparecen nuevos elementos de su configuración identitaria sobre el ejercicio docente. Estos elementos se basan en las relaciones establecidas con maestros oyentes que Graciela incorpora en la manera de verse a sí misma como maestra.

La directora de grupo de grado décimo era una profesora oyente, licenciada en Ciencias Naturales, era la primera vez que ella trabajaba con personas sordas y se esforzó por aprender lengua de señas, nosotros le ayudábamos para que se pudiera comunicar con nosotros. Recuerdo es que era una profesora muy comprometida y atendía los asuntos personales en privado. Me acuerdo del profesor de español, porque [...]provocó una transformación en mí, porque pude reconocer para qué servían el español escrito y la lectura, empecé a ir a las bibliotecas y buscar libros para leer. En ese momento, también, pude ver que enseñar requiere un gran esfuerzo, porque uno como maestro debe buscar las estrategias apropiadas para que los estudiantes logren comprender y aprender.

No tengo un maestro preferido, a todos mis maestros los aprecio mucho, no importa si es una persona oyente o sorda; pero si tiene que ser muy amable, capaz de percibir cuando sus estudiantes estén tristes o tengan problemas para que dialogue con ellos, los apoye y les haga creer que pueden hacer las cosas; ese es el tipo de maestro que me gusta. Hay maestros oyentes que, tal vez, no tienen conocimiento de la lengua de señas, pero utilizan buenas estrategias y tienen una buena relación con sus estudiantes.

La lectura y la escritura, aunque resulten procesos complejos, son indispensables en el hacer del maestro sordo. El esfuerzo y la búsqueda de estrategias para que los estudiantes sordos

comprendan y aprendan se vinculan al oficio de ser maestra. De otro lado, la dimensión afectiva aparece como un aspecto importante en la visión de maestra construida por Graciela.

No es que yo tenga un maestro preferido, sino que a todos mis maestros los aprecio mucho, un maestro sordo o un maestro oyente, no importa; pero tiene que ser una persona muy amable, una persona que cuando sus estudiantes estén en problemas, estén tristes, sea, capaz de percibirlo y prestar atención, dialogar con ellos y apoyarlos en esos problemas. Un maestro que sea atento, además que pueda dar ese apoyo a los niños y hacerlos creer que ellos pueden hacer las cosas. Ese tipo de maestro es el que me gusta. Por ejemplo, a veces hay niños que tienen inconvenientes, problemas y si el maestro no le da el apoyo no pueden avanzar [...]"

Los vínculos afectivos se constituyen en un elemento esencial en la construcción identitaria de Graciela. En su ideal de ser y hacer docente son fundamentales la sensibilidad para conocer y atender las necesidades de los estudiantes sordos, la disposición para orientarlos y despertar sus potencialidades y la aptitud para generar cambios en la manera como se ven a sí mismos.

Debido a las barreras comunicativas que las personas sordas tienen con sus padres oyentes, a veces, el maestro sordo se convierte como en un papá o una mamá que está allí aconsejando y explicando en su propia lengua lo que pasa en la vida real. El maestro que está pendiente del desarrollo integral del estudiante es el tipo de maestro que uno quiere imitar.

Las interacciones vividas con los maestros sordos y oyentes en la escuela primaria y secundaria generan procesos de construcción identitaria que se cruzan con las construcciones que Graciela elabora a partir de las experiencias de las prácticas pedagógicas e investigativas en la formación docente inicial.

4.2.3 *Relatos de Lygia*

En la construcción de la identidad docente de Lygia se evidencian y articulan elementos asociados al conocimiento de las posibilidades comunicativas, lingüísticas y discursivas de la Lengua de Señas Colombiana (LSC); el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; la capacidad de liderazgo y la construcción de vínculos afectivos.

En las descripciones y valoraciones de los maestros presentes en sus experiencias educativas, Lygia manifiesta su ideal de ser maestra. De esta manera, los significados que construye se conectan con el aprender a ser, conocer y hacer. Es decir, con los aspectos que emergen como posibilidades o limitaciones en las acciones de la enseñanza.

Lygia recuerda a su profesora oyente de cuarto y quinto de primaria como una persona *buena y especial, hábil en la lengua de señas que la apoyó y le enseñó muchas señas*. También destaca de ella el interés por conocer la situación familiar de los estudiantes y ayudarlos cuando era necesario: *cuando ella veía que la situación familiar era difícil o surgía un imprevisto ella le decía al niño que se quedara en el colegio por la tarde para aprender y practicar señas*.

De otro lado, hace alusión a la amistad entre las maestras sordas y oyentes para poner de relieve el apoyo que lograban en el fortalecimiento de la lengua de señas, que, luego, resultaría beneficioso para los estudiantes, en tanto sus maestras oyentes adquirirían un mayor dominio de la lengua de señas: *mi maestra era amiga de tres profesoras que eran oyentes, ellas tenían una relación muy cercana con una profesora sorda que enseñaba matemáticas a los estudiantes de bachillerato. Ellas cuatro eran super amigas, porque la profe sorda les enseñaba la lengua de señas y ellas se comunicaban muy bien. A veces la profe sorda aprovechaba por la tarde y les enseñaba lengua de señas a sus compañeras y también me invitaba a mí a esas clases, era como si fuera un curso, ellas cuatro se la pasan hablando mucho*.

En contraste, Lygia hace referencia a la experiencia con *una profesora oyente que hacía señas muy mal, mis compañeros se enojaron mucho y yo también, porque obviamente, cómo iba a enseñarnos alguien que no sabía bien la lengua de señas, no era razonable pensar en eso, no era justo*. Al hacer esta apreciación de su maestra Lygia pone de relieve la importancia de presencia en la escuela primaria y secundaria de maestros oyentes proficientes en la lengua de señas que la usen para enseñar a los estudiantes sordos. Porque, de no ser así, se constituye en una barrera para su aprendizaje: *el profesor que va a enseñar a las personas sordas, niños o jóvenes, debe saber muy bien la lengua de señas para que ellos se interesen en la clase, si la lengua de señas del profesor es mala, eso afecta el aprendizaje*.

Además, desde su propia experiencia, Lygia problematiza dos hechos derivados de lo expuesto anteriormente. El primero, apunta a la dificultad que se le presentaba cuando sus maestros oyentes *tenían mal manejo de la lengua de señas, pues le tocaba esforzarse para entender, se necesitaba mucha paciencia, porque mientras ellos aprendían el tiempo iba pasando, el tiempo se perdía y ¡lo que enseñaban era complicado de entender!* Los problemas de comprensión de los temas enseñados, en este caso, obedecían a la insuficiencia de una lengua para transmitirlos. El segundo problema, ligado al primero, tiene que ver con los vacíos conceptuales y las falencias respecto a los conocimientos y aprendizajes recibidos que, sin ser sólidos, no impiden que ella sea promovida de un grado a otro: *Bueno, así uno iba pasando los años no con buenos conocimiento ni buenos maestros*.

Para Lygia, se trata no sólo de un problema de comunicación, sino de la imposibilidad de recibir una información, apropiarse de un conocimiento, aprender un tema, porque la lengua del maestro es insuficiente para transmitir un conocimiento. En este caso, el maestro tiene el saber y

la formación en una disciplina específica, pero no el dominio de la lengua de señas para darlo a conocer.

Como reacción a las problemáticas vivenciadas, Lygia se autodefine como líder y vocera de sus compañeros. En esta mirada sobre sí misma, hay una toma de conciencia sobre el modo actuar para que se produzca un cambio y un reconocimiento de la necesidad de agruparse para conseguirlo: *como yo era la representante del curso, mis compañeros me pidieron que hablara con el personero; pero él me decía que debíamos tener paciencia porque no había más maestros. Mis compañeros se quejaban y yo era la que llevaba la razón a los profesores, pero decían que era muy cansona. Digamos que ahí yo entendí que no era un asunto solo de yo moverme, sino que todos mis compañeros tenían que empezar a moverse y empezamos a ir en grupo y ahí empezaron a entender la razón de las quejas.*

La autovaloración de Lygia como una maestra líder coincide con las descripciones y valoraciones de los docentes sordos presentes en sus experiencias escolares. En especial, las acciones y actitudes de uno de sus maestros sordos, inciden en la construcción de su identidad como maestra. El intercambio con este maestro, dentro y fuera de la escuela, la lleva a confirmar sus posibilidades de liderazgo y su interés por la educación. El reconocimiento de las capacidades de liderazgo en su maestro, le permite reconocerlas en sí misma y autoafirmarlas en su proyección docente: *el director del grupo, me dio la responsabilidad de ser monitora y me tocaba hacer muchas cosas, tenía que apoyar al maestro y a mis compañeros de grupo [...] y le agradezco porque me ayudó a desarrollarme como líder. A pesar de que yo a veces le llevaba la contraria teníamos una buena relación de amigos. Como también tenía su rol de maestro, él siempre me llevaba a las [universidades] cuando había exposiciones, discusiones, conversatorios, debates, sobre todo respecto a la pedagogía. Asistir a esos espacios me permitió aprender, porque antes*

yo no pensaba en la pedagogía infantil, a veces, yo le hacía preguntas y conversábamos de la educación. La verdad, el profesor [...] se convirtió en modelo.

Lygia, reflexiona y asume una postura crítica sobre el desempeño del docente sordo que domina la materia que enseña, pero no facilita el aprendizaje en los estudiantes sordos. El intercambio comunicativo no es una limitación, porque el docente y el estudiante conocen y manejan la misma lengua. Sin embargo, la ausencia de estrategias didácticas para la enseñanza a población sorda, se constituyen en un obstáculo para el aprendizaje. Desde la posición de Lygia, el dominio de la LSC es un elemento constitutivo de su autoconcepto como maestra sorda, pero no el único: *En octavo llegó al colegio un maestro sordo que sabía mucho de matemáticas y de álgebra, peleábamos mucho y desde ese momento empecé a odiar el álgebra, porque yo le decía que no entendía, pero él era muy exigente. Como los dos éramos sordos, discutíamos y me ponía a llorar, él me reclamaba porque yo le discutía y lo criticaba.*

Para Lygia el dominio del español como segunda lengua, también, es un elemento fundamental en el rol del docente sordo. Y esta característica no se suscribe exclusivamente a quien enseña a leer y escribir al niño sordo en la escuela: *El profesor de educación física era un maestro sordo muy bueno, con él teníamos una relación especial, a veces yo iba a su casa o él venía a la mía; me ayudó con la escritura de un proyecto que elaboré en [el colegio] sobre diseño de modas, hablábamos de los objetivos, de la justificación... Aunque era maestro de Educación Física, me corregía la escritura del español, fue un modelo de escritura para mí.*

Así mismo, Lygia encuentra esencial en la acción de enseñar el conocimiento disciplinar, la apropiación de estrategias didácticas, la reflexión sobre la propia práctica, la actitud para aprender con otros y la construcción de vínculos afectivos: *La profe de español, también, estaba muy interesada en aprender la lengua de señas para enseñar a los sordos. Me parece un buen*

modelo porque era bastante exigente, pero reconocía la condición de las personas sordas y su nivel de español. Yo tuve acceso a los libros sólo hasta décimo y once cuando tuve clases con ella, pero yo no entendía ese libro que nos propuso leer porque era complejo. Mis compañeros sordos también se quejaban porque no comprendían lo que leían, entonces los profesores sordos decidieron proponerle otra estrategia y la profesora modificó lo que ya había planteado y comenzó a trabajar con cada estudiante desde su nivel de escritura.

Lygia rescata del trabajo docente el uso de diversas estrategias y recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de los niños: *la maestra de matemáticas [oyente] era exigente, explicaba muy bien los temas, utilizaba muy buenas estrategias y siempre estaba dispuesta a responder las preguntas de los niños. Yo me acuerdo que ella ponía en la mesa de cada niño un cartón con las tablas de multiplicar para que uno las pudiera consultar y aprender; para ayudarnos a hacer cálculos mentales sin utilizar lápiz ni papel. utilizaba mucho la golosa y la relacionaba con las tablas de multiplicar y la división.*

En la autorepresentación de Lygia como maestra es de suma importancia atender las preguntas del niño y realizar un acompañamiento individual y personal. Esto se potencializa cuando el docente cuenta con la competencia lingüística, disciplinar y didáctica: *Mi maestra de matemáticas era una excelente maestra sorda, porque cuando yo no le entendía utilizaba diferentes estrategias para ayudarme a llegar a la respuesta. Yo requería mucho de su acompañamiento, por eso la buscaba después de las clases para que me hiciera tutorías. Yo le preguntaba, por ejemplo, sobre el tema de los racionales porque era algo difícil y, ella me ayudó a entenderlos; me ayudó realizar cálculos mentales de manera más rápida, luego me ayudó a comprender otros temas de trigonometría. A veces, yo me quedaba en el colegio por las tardes para poder trabajar con la profe, porque ella siempre estaba muy ocupada.*

La figura de maestra sorda construida por Lygia, se caracteriza por las acciones generadas para hacer que los estudiantes aprendan aquello que les resulta complejo. De ahí que, la evaluación es vista como un aspecto fundamental en la acción de enseñar: *Las evaluaciones eran muy complicadas, porque había muchas expresiones en español que uno veía y no entendía. De pronto, los profesores oyentes creían que las personas sordas aprendíamos igual que las personas oyentes, entonces eso era un problema. Muchos profesores explicaban el tema y decían: “listo ya me entendieron”, entonces luego hacían el quiz escrito y daban un límite de tiempo. Pero, con la profesora de química era diferente, porque ella primero explicaba, si teníamos dudas volvía a explicar, luego asignaba los talleres y sobre esa información hacia las evaluaciones y así uno respondía bien. Cuando yo fui personera, se modificó la manera de presentar las pruebas y se logró que nos dieran más tiempo para analizar la información y responder con más tranquilidad.*

Lygia contrasta las prácticas de evaluación empleadas por los docentes sordos y los oyentes. De esta manera, reconoce una acción distintiva del docente sordo que implica preparación y organización: *Los maestros sordos utilizaban otras estrategias para hacer la evaluación. Ellos no traían hojas, sino que yo recuerdo hacían como especie de juegos y decían vamos a ver quién responde y entonces los estudiantes participaban todos; así uno iba de acuerdo con la respuesta, entonces se iban sacando las notas, porque ellos sabían que los estudiantes sordos se preocupaban mucho por la evaluación. A veces, también, utilizaban el quiz como una forma de castigo, si uno se portaba mal; le hacían tres preguntas que eran difíciles y si uno no respondía era un problema, porque sabía que iba a perder”.*

Un rasgo identitario configurado por Lygia acerca de la persona que enseña es su disposición emotiva, actitudinal y reflexiva para enseñar. Esto se manifiesta en la relación maestro- estudiante; la actitud para comprender y asumir el error como parte del aprendizaje; la

motivación, la confianza y el apoyo en la acción de educar: *El profesor de artes era un buen maestro sordo, porque conocía muchos autores y explicaba la teoría; además, cuando me equivocaba me corregía y me ayudaba a mejorar la expresión corporal. Él utilizaba diferentes recursos, me ayudaba para que yo me expresara a través de las artes plásticas y luego me preguntaba qué significaba lo que había realizado, cómo me había sentido. Eso me ayudó a ver el arte de una manera diferente, dejar mis miedos a un lado y entender que sí era capaz. De este profesor aprendí que es necesario estar muy atento para analizar la situación de los niños y saber a qué situaciones se enfrentan. Así como él estuvo pendiente de mí, yo quisiera también estar pendiente de los niños para apoyarlos si tienen algún problema o dificultad en la familia.*

En la imagen de maestra construida por Lygia se identifica la incidencia de su maestra de química. En los espacios de interacción cotidiana y académica aprende un modo de ser maestra definido por la disposición para impulsar el trabajo colaborativo, la motivación hacia el estudio y el fortalecimiento de la LSC académica. Esto con el fin de contribuir en la educación de la población sorda: *A mí me encantaba la química, me gustaba aprender, era muy curiosa fui la mejor en química siempre, eso que aprendí de la maestra [oyente] creo que me puede servir para enseñarles a los niños. Yo pensé en ser maestra de química, pero... no, ¡es algo tan fácil, porque se requiere mucho estudio y teoría, no sé si en el futuro llegue a ser maestra de química o no, pero esa maestra resultó ser un ejemplo para mí, ella tenía razón cuando decía que si uno quiere estudiar tiene que estar interesado. Ella hizo un gran esfuerzo por profesionalizar su lengua de señas y trabajaba de la mano con tres profesores sordos [...]*

Los aspectos que Lygia resalta y valora en sus maestros se van agregando a la construcción de su identidad docente. Sin embargo, en la práctica pedagógica con sus primeros estudiantes Lygia elabora un punto de vista propio sobre el rol de maestra: *Cuando inicié la práctica*

pedagógica con los niños, me di cuenta que a ellos les gustaba trabajar conmigo, entonces las dudas y los temores que había tenido en mi mente se fueron borrando y me empezó a gustar ser maestra. En los primeros semestres la experiencia con la población rural fue muy buena para mí, yo les enseñé a esos chiquitines y si un día llegan a encontrarse con un compañerito sordo en un mundo de oyentes, de pronto, van a recordar lo que aprendieron de una maestra sorda. La práctica pedagógica con niños que tienen capacidades diversas fue la que más me gustó y me sirvió, porque en medio de tanta diversidad pude ver las dificultades a las que se enfrenta una maestra.

En este ejercicio encuentra esencial la interacción con los estudiantes y el conocimiento de sus habilidades. Igualmente, es en este terreno de la enseñanza donde le atribuye un gran valor a la planeación del trabajo, en coherencia con el conocimiento de los niños: *Lo que más me alegra de ser maestra es el encuentro con los niños, porque tengo la posibilidad de interactuar con ellos, conocer sus características y el nivel en que están. También, el momento de hacer la planeación, porque uno empieza a planear pensando en los niños y en sus habilidades; luego cuando se lleva a la práctica esa planeación uno puede ver el resultado y eso lo alegra a uno mucho.*

Los marcos de referencia desde los cuales Lygia se posiciona para plantear sus expectativas como maestra, provienen de lo que ella misma elabora en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas e investigativas en la Escuela Normal. Esto significa que toma distancia de las experiencias escolares en la infancia y la adolescencia para decidir y configurar sus aspiraciones educativas: *Yo aprendí muchísimas cosas en la Normal que puedo aplicar cuando vaya a enseñar. Por ejemplo, me gustaría poder trabajar la lectura con los niños sordos, yo compraría mis propios libros con el objetivo que puedan leer. Ese es un sueño que tengo, ver a los niños sordos expresándose en lengua de señas, que vean las imágenes y las ilustraciones de los libros, porque yo sé que estas*

les ayudan a entender el sentido. La lectura y la escritura van muy relacionadas, por eso mi sueño también es que los niños sordos aprendan la lengua de señas y fortalezcan su español escrito. El tema de la escritura puede ser muy importante, porque cuando un niño sordo tiene que comunicarse con personas oyentes que no saben lengua de señas necesita saber escribir.

La prospectiva profesional y laboral de Lygia está permeada por los discursos incorporados en los intercambios sociales. De un lado, la enseñanza de la LSC a los niños sordos, en contextos rurales es asumida como una probabilidad para ejercer la profesión de maestra: *Me encantaría trabajar en la ruralidad, porque los niños sordos no conocen la lengua de señas colombiana, ellos de pronto se comunican con sus padres con algún código, pero necesitan aprender el código oficial de la lengua de señas para comunicarse con los maestros.* De otro lado, evalúa los retos de compartir el trabajo en aula con un docente sordo, en el caso que debiera asumir el rol de modelo lingüístico: *si de pronto uno se encontrara con un maestro [sordo] que lo reconociera como un igual, como un colega que también tiene formación docente y le permitiera tener un poco más de libertad, pues sería muy bueno.*

De todos modos, la postura de Lygia es desempeñarse en la profesión que estudió: *Ahora que ya me gradué como Normalista Superior, me gustaría poder trabajar como maestra, no como modelo lingüístico.* Una de las preocupaciones de Lygia es perder su posición de liderazgo y autonomía en la acción de enseñar. Lo que significaría renunciar al rol y la función otorgados gracias a su formación como Normalista Superior: *Lo que me han dicho las personas sordas es que trabajar como modelo lingüístico no es nada fácil, porque muchas veces tiene que ceñirse a lo que el maestro va a abordar en clase, entonces, yo veo que sus funciones son diferentes. Un maestro se rige por el currículo y es libre de trabajar en sus cátedras, puede enseñar, caracterizar*

a los niños y conocerlos, en cambio al modelo lingüístico dependiendo de la dinámica del maestro le toca como traducir a lengua de señas y, a veces, tiene que utilizar las estrategias que él le dice.

Pese a los condicionamientos sociales y laborales para ejercer la docencia, Lygia se asume como una maestra con la capacidad de liderazgo para convocar a docentes sordos egresados de la Escuela Normal Superior y de facultades de educación para analizar y discutir temas relacionados con la educación de los niños sordos: *Yo creo que podría liderar un grupo de maestros sordos, sería muy interesante reunirse con los maestros que se han graduado de la Escuela Normal Superior y de otras universidades para poner sobre la mesa el tema de la lectura y la escritura, al igual que para analizar y discutir temas relacionados con la educación de los niños sordos, porque es importante hacer un cambio. Claro, esto requiere de bastante trabajo, pero yo lo podría hacer.*

4.2.4 Relatos de Ema

En principio, la docencia no es una elección personal ni un proyecto en la vida de Ema. El interés por esta profesión inicia con su ingreso a la propuesta del Programa de Formación Complementaria de una Escuela Normal Superior. Una vez se incorpora a este espacio académico comienza a aproximarse a conocimientos relacionados con la pedagogía y la didáctica que van transformando sus percepciones sobre la docencia y resultan significativos en la construcción de su identidad docente.

La Escuela Normal Superior ha tenido un gran impacto en mí, porque antes no apreciaba tanto la labor del maestro, por ejemplo, yo pensaba que ser maestro era algo normal, algo nada complicado, que era fácil de hacer para todos, tal vez pensaba en un maestro tradicional, es cierto, pero la Escuela le enseña a uno que no se puede quedar en lo tradicional, sino que hay que innovar, hay que hacer cosas nuevas. Cuando uno conoce sobre la pedagogía, la historia de lo

que ha pasado en la educación, las diferentes perspectivas de enseñar, las posturas de autores como María Montessori o Makárenko, uno ve la necesidad de transformar y utilizar nuevas estrategias pedagógicas para que los niños puedan aprender, para que la educación en realidad mejore. Todas estas cosas le van a uno cambiando la manera de pensar. La Escuela Normal le enseña a uno, también, que es muy importante como maestra observar el proceso de los niños, ver sus características, analizar las situaciones a las que se enfrentan, pensar en cómo ofrecer opciones y cómo actuar. Aprecio mucho de la Normal que también lo hace pensar en el tipo de persona que es uno, que será un buen modelo y la pedagogía impacta en la vida de uno.

Si bien, Ema ya había construido una imagen sobre la labor docente basada en su experiencia escolar primaria y secundaria; en sus relatos, se sitúa en el lugar de maestra en formación para reconocer que su mirada sobre la profesión docente ha cambiado. Los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal Superior afianzan la idea de una maestra innovadora que reconoce la necesidad de transformar la educación de los niños. En este sentido, Ema asocia la labor docente con acciones propias de la práctica investigativa como observar, caracterizar, analizar, reflexionar, proponer y actuar. Esta visión, se reafirma en relatos posteriores y manifiesta una identidad docente en construcción.

El paso por la Escuela Normal ha sido muy especial para mí, porque muchos maestros permiten expresar las opiniones, las posturas y eso es muy importante. Si uno participa y pregunta desarrolla su pensamiento, su manera de ver las cosas, se va apropiando del conocimiento, se fortalece como maestra y su manera de enseñar. Además, le permite a uno conocer lo que ha dicho el gobierno para que se pueda respetar y atender a todo tipo de personas, no solamente a las personas sordas.

Ema destaca el valor de la participación, la pregunta y la expresión de opiniones en su experiencia de formación docente. Estos tres elementos tienen un lugar importante en la construcción de su identidad docente, en tanto provienen de sus experiencias escolares en la infancia y la adolescencia. Las acciones y actitudes de sus profesoras de *Ciencias y Pensamiento* se configuran como elementos determinantes en la vida académica y la autodefinición profesional de Ema.

Las estrategias de enseñanza utilizadas por la maestra de ciencias al igual que la manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, se constituyen en un marco de referencia desde el cual Ema va construyendo su identidad personal y profesional. Tanto las salidas pedagógicas para favorecen el aprendizaje experiencial de los estudiantes, como la evaluación centrada en conocer, hacer y decir son valoradas positivamente. Estas acciones didácticas de la maestra de ciencias se manifiestan como un aspecto relevante en la autoimagen que Ema tiene de sí misma en el presente y en sus expectativas futuras.

La maestra de ciencias también era sorda, me encantaba el tipo de metodología que utilizaba, nos explicaba usando imágenes, dibujos, palabras y libros. También hacía salidas pedagógicas y cuando llegábamos al aula, empezaba a preguntarnos, primero a todos en grupo y, luego, en forma individual; teníamos que dibujar y mostrar lo que habíamos hecho, eso me encantaba porque me podía expresar con libertad.

El reconocimiento de la persona sorda, el manejo de la lengua de señas, la formación académica, las actitudes y estrategias didácticas utilizadas por la profesora de *pensamiento* para fomentar el aprendizaje, también, marcan la propia caracterización de Ema como maestra.

Recuerdo a la profesora del área de pensamiento porque hacía muy bien lengua de señas, parecía una persona sorda; era egresada de licenciatura de [una universidad pública] en donde había

conocido a algunas personas sordas. La profesora era amable, pero muy seria con sus clases, no le gustaba que uno se quedara callado, sino que lo invitaba a participar, a preguntar y a exponer sus ideas.

Ema subraya, además que, las habilidades para preguntar y exponer ideas fomentadas por sus maestras de *ciencias y pensamiento* le sirvieron para salir adelante en las asignaturas que representaban mayor dificultad para ella. Por tanto, fomentar estas habilidades en los niños sordos hace parte de sus objetivos como maestra.

Si bien es cierto, Ema señala las dificultades para el aprendizaje de las matemáticas y el constante bajo desempeño obtenido en las evaluaciones de esta asignatura, no reflexiona sobre las causas o consecuencias de estos resultados. Tampoco, profundiza en la forma de evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes sordos en la escuela secundaria.

Hasta séptimo me fue bien en matemáticas, pero en octavo y noveno era muy difícil aprender; en décimo la trigonometría era muy complicada y nunca entendía [...]. Tengo que aceptar que en las evaluaciones me iba mal y las notas siempre eran bajas; pero me ayudaba que yo participaba mucho en clase.

Como se ha venido enunciando, el significado que Ema tiene el oficio de ser maestra se ha configurado en referencia a las prácticas pedagógicas de los maestros que desde su mirada “*hacían un buen trabajo [y] eran un buen modelo*”. Ema retoma elementos que no sólo se constituyen en soporte a lo largo de su vida académica, sino que motivan su manera de verse como maestra y su ideal de enseñanza.

Me parece importante tener una buena relación con los niños y ser una maestra negociadora para que puedan conversar entre ellos y dialogar conmigo, que si alguien los critica o les dice algo malo puedan enfrentarlo y manejarlo. Me gustaría enseñar bien y utilizar diferentes estrategias

pedagógicas que les permitan a los niños pensar, expresar sus opiniones y construir su identidad sin achicoparse. Si los niños sordos aprenden a asumir una postura, ellos van a seguir haciéndolo durante toda su vida. Entonces, utilizaría las salidas pedagógicas, el teatro, las artes visuales, las artes plásticas, para impactar positivamente al niño.

Ema asocia su hacer docente con una actividad que mediada por el diálogo y las relaciones posibilita la construcción de la identidad del niño sordo. En su experiencia escolar de la infancia, se evidencia que en interacción con sus maestras sordas Ema puede reflexionar sobre lo que significa ser una persona sorda y la imagen social que ha construido de sí misma.

Es interesante encontrar que Ema descarta la enseñanza de la música como un objetivo en la formación de los niños sordos, porque en su experiencia escolar en una institución especializada en la educación de niños sordos, tampoco tuvo lugar: *Yo no trabajaría el lenguaje musical con los niños sordos, porque me parece que las vibraciones no transmiten tanto y no sería tan importante entrar en teorías musicales.* De otro lado, Ema construye un discurso subjetivo surgido de la ausencia de experiencias escolares significativas en relación con la lectura y la escritura. Y, en contraposición, planea en su ejercicio docente futuro prácticas de enseñanza que le permitan al niño sordo aprender, comunicarse, crear y participar en la vida ciudadana.

La maestra sorda me exigía que escribiera las letras, los colores, los verbos para que fuera aprendiendo vocabulario en lengua de señas y también algo de español, pero a mí no me gustaba escribir, me daba pereza y me ponía brava. [...] A partir de tercero empecé a escribir un poco más, tenía una maestra oyente que me enseñaba español, era fonoaudióloga y tenía experiencia con personas sordas. Recuerdo que ella utilizaba la letra cursiva, escribía en el tablero y también hacía dictados; pero, cuando a uno le quedaba algo mal le rompía las hojas del cuaderno y ¡le tocaba volver a empezar!, ¡qué sufrimiento!, ¡era una tristeza! Lo que más me disgustaba era que

me rompiera los cuadernos. Esta maestra me marcó, me obligaba a hacer letra cursiva y ¡a mí no me gustaba!, la verdad es que le cogí fastidio a la escritura.

Ema expone una postura crítica desde su experiencia escolar y proceso de formación docente sobre la ausencia de prácticas de escritura que le permitiera desenvolverse en los espacios sociales y académicos. Por esta razón, resultan prioritarias en su accionar como maestra.

Ahora como maestra pienso que cuando yo era niña me hizo falta la lectura, la escritura y la literatura, faltó que me hubieran enseñado más español, porque yo tengo grandes debilidades y pienso que eso se hubiera podido corregir en ese tiempo [en la primaria]. Es muy importante que los niños sordos tengan un buen discurso en lengua de señas para que puedan comunicarse de manera correcta; pero, también es importante que conozcan y aprendan el español escrito que es su segunda lengua, porque les permitirá comunicarse con sus familiares, compañeros del colegio y demás personas en la vida social

La identidad individual de Ema es resultado de las experiencias educativas y de estas surgen las prácticas pedagógicas que proyecta como maestra. La evocación de estas experiencias se vincula con la importancia de aprender la lengua de señas y las posibilidades que le ofreció en su formación personal y en la construcción de su identidad como persona sorda.

Yo llegué [...] a estudiar a un colegio privado para niños sordos cuando tenía tres años, estaba muy asustada porque no conocía a nadie y nunca había visto a otras personas sordas, pero ¡cuando se abrió el lenguaje y empecé a aprender lengua de señas fui muy feliz!, me sentía muy contenta de hablar con otras personas sordas, la pasaba muy bien en el colegio, jugaba y me divertía con mis amigos [...] Desde transición hasta quinto de primaria las maestras estaban pendientes de todos los niños, ellas enseñaban de la mejor manera posible, se esforzaban porque disfrutáramos y nos emocionáramos aprendiendo. Yo pienso que eran unas buenas maestras,

serias y trabajadoras; sencillamente, no eran mediocres ni dejaban pasar porque sí a los estudiantes, sino que eran exigentes, nos enseñaban ética y valores, también cómo comportarnos. En mi colegio no había modelos lingüísticos como en los colegios distritales, las maestras sordas enseñaban las diferentes áreas del conocimiento y utilizaban muy bien la lengua de señas para explicarnos de manera clara los temas; por eso, también, eran modelo de lengua para mí y gracias a ellas aprendí muy rápido la lengua de señas.

A partir de la interacción con las maestras sordas Ema descubre que su inquietud intelectual y expresión corporal son unas de sus mayores fortalezas. Esta imagen de sí misma se conecta con su forma de apreciar la profesión docente y sentirse maestra.

Yo siento un cariño especial por la maestra que me enseñó la lengua de señas, siempre estaba muy atenta, me aconsejaba, me contaba historias y respondía las preguntas que yo hacía, porque me gusta preguntar mucho. Ella tenía mucha experiencia como modelo lingüístico, entonces manejaba muy bien la lengua de señas, el espacio, el gesto y el vocabulario

Había otra maestra sorda muy buena ¡que yo quería tanto!, me consentía y me trataba muy bien, porque yo era muy juiciosa y humilde. Ella había estudiado en la universidad, tenía mucha experiencia y nos enseñaba teatro. A mí me encantaba actuar y la maestra decía que yo era muy buena, porque me expresaba muy bien con el cuerpo.

Hasta aquí se ha evidenciado que, a partir de las experiencias con sus maestros Ema va construyendo una visión de lo que significa ser maestra de niños sordos. Sin embargo, las experiencias vividas durante su formación en la Escuela Normal Superior, también, marcan su relación con la profesión docente. En especial, en sus reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en diferentes contextos y condiciones.

La Escuela Normal me ha aportado mucho, porque desde el semestre propedéutico uno tiene que enfrentarse a la práctica pedagógica. Esa experiencia me parece muy valiosa porque le ofrece a uno la posibilidad de aprender muchas cosas, como por ejemplo las estrategias, los talleres y conocer diversas poblaciones, no solamente la población sorda. Es sabido que los niños piensan de manera diferente, los niños oyentes y los niños sordos. Los niños oyentes expresan, los niños sordos también, solamente que lo hacen en su respectivo idioma y para mí como persona sorda es importante conocer y ver la diversidad, ver qué estrategias utilizar.

Ema problematiza las prácticas pedagógicas de maestras sordas con niños oyentes en instituciones educativas de aula regular. Este tema invita a reflexionar sobre la necesidad de espacios de reconocimiento y aprendizaje mutuo entre niños y adultos. De un lado, resalta la tensión que genera en el aula de niños oyentes la presencia de una maestra sorda. Las vivencias de Ema dejan ver el desconocimiento del niño oyente acerca de la persona sorda y la manera de interactuar con ella en clase. Así mismo, pone en tensión la presencia del intérprete como mediador de comunicación entre los niños oyentes y la maestra sorda. De otro lado, muestra el intercambio pedagógico con los maestros titulares (oyentes) que, sin formación pedagógica en el trabajo con población sorda, apoyan y evalúan su desempeño como maestra. Adicionalmente, reflexiona sobre la actividad planeada con su compañera de práctica (oyente).

Cuando trabajé en preescolar en aula urbana, la práctica fue muy buena porque estábamos trabajando con niños oyentes. El asunto es que a veces los niños se centraban en los intérpretes y no en mí como maestra sorda, pero con el tiempo empezaron a interesarse en algunas señas, luego los niños trataban de hablarme y entonces a mí me tocaba buscar el apoyo de los intérpretes. El trabajo fue positivo y la maestra titular del grupo me hacía recomendaciones, [me decía] “usted es buena maestra” y ella me ayudó muchísimo. Una excelente maestra que me ofreció buenas

metodologías para que pudiera aplicarlas, ella me mostró cómo hacer el trabajo. Me pareció muy interesante trabajar con el apoyo de una compañera oyente [maestra en formación] la planeación y el trabajo en el aula [con los niños oyentes], nos esforzamos por cumplir lo planeado y alcanzar esas metas que nos habíamos planteado. Pero para mí, trabajar el tema de las canciones y de las rondas, utilizar unas rondas en lengua de señas [...] fue muy complejo muy difícil y a veces los niños se aburrían.

En la experiencia anterior, es importante la postura de Ema respecto a la decisión de trabajar las rondas con los niños oyentes. El vacío formativo en relación con la cultura y características comunicativas de la maestra sorda, hace que se implemente una estrategia que limita la interacción de la maestra sorda con los niños oyentes.

En la siguiente experiencia la comunicación con su compañera de práctica, maestra en formación sorda, favorece el trabajo colaborativo y la práctica pedagógica. Pero, cobra sentido en el marco de la construcción de la identidad docente de Ema, en tanto reflexiona sobre su quehacer como maestra en dos aspectos puntuales: identificar las necesidades de aprendizaje de los niños y contemplar acciones de enseñanza diferenciadas que contribuyan en su formación.

En otro semestre, hice la práctica con mi compañera sorda en un colegio rural y empezamos a trabajar nosotras dos como personas sordas, a enseñarles a los niños oyentes, me pareció muy valiosa esa experiencia. Era un aula diversa y había que trabajar con niños oyentes en condición de discapacidad, a veces nos acompañaba alguno de los intérpretes. Los maestros estuvieron dispuestos a apoyarnos, nos daban recomendaciones que poníamos en práctica en la planeación y planteábamos actividades que a los niños les gustaban. Esta práctica, también, me aportó mucho, porque entendí que como maestra debía adaptar las estrategias a las necesidades y circunstancias de los niños; la práctica pedagógica le aporta a uno conocimientos y experiencia.

Por eso, pensar, planear y llevar a cabo las actividades en el aula es muy importante para mí como maestra. La verdad es que hay una gran diferencia entre hacer la práctica en un aula regular que, en un aula diversa [...]

Aunque, las prácticas pedagógicas en aulas de niños oyentes son significativas en la construcción de una postura respecto a la formación del maestro sordo y puede concebirse como un camino para el reconocimiento y la equidad. Ema enfatiza y argumenta la importancia del trabajo con los niños sordos en la formación del maestro sordo.

La importancia de ver a los *maestros sordos en acción* es una idea construida desde el presente y, por tanto, desde su mirada de maestra en la que ella reclama el encuentro con pares sordos en las prácticas de enseñanza con quienes pueda aprender a ser maestra de niños sordos.

El trabajo con niños oyentes es valioso porque los niños aprenden un poquito la lengua de señas, entienden qué significa la comunidad y la cultura de las personas sordas y, también, reconocen las posibilidades del maestro sordo y lo ven como un referente. Pero es muy importante trabajar con niños sordos para ver a los maestros sordos en acción y conocer qué metodologías y estrategias pedagógicas utilizan, así uno va aprendiendo sobre el rol que está asumiendo.

En su condición de maestra en formación Ema reconoce que las experiencias en el entorno familiar y educativo la impulsaron a *pensar en enseñar a los niños sordos para que se les reconozca, puedan desarrollar sus capacidades e ingresar a la educación superior*. Del encuentro con los niños sordos durante las prácticas pedagógicas surge nuevas ideas sobre el rol docente.

Como maestra podría revisar la situación de las familias para ver qué acompañamiento necesitan, porque a veces se piensa que todos los niños sordos tienen problemas de aprendizaje, pero eso no es cierto, los padres deben saber qué significa ser una persona sorda, cuál es la diferencia con los niños oyentes y qué tipo de atención requieren. Además, las familias deben aprender la lengua

de señas para poder hablar con los niños, compartir con ellos y apoyarlos con las tareas, así no se sentirán aislados ni discriminados y se motivarán por estudiar.

Emma pone en primer lugar el aprendizaje de la lengua de señas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños sordos, pero es enfática al plantear que no se puede descuidar el aprendizaje del español escrito, porque limita las posibilidades de desarrollo profesional de la persona sorda. Para Emma es esencial conocer estrategias didácticas apropiadas para la enseñanza del español como segunda lengua que contribuyan a transformar las prácticas que desmotivan y no favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños sordos. Este tema que resulta de bastante interés para las noveles maestras sordas invita a la puesta en marcha de una propuesta de trabajo colectivo que fortalezca estos procesos en las mismas maestras y, a la vez, permita indagar en los procesos que subyacen a la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Además, en estos grupos de discusión se pueden explorar y validar estrategias para estimular la lectura y aproximar a los niños sordos a la producción de textos, desde edades tempranas.

Las personas oyentes aprenden a leer y a escribir muy rápido, pero las personas sordas aprenden muy tarde. Por eso, para los maestros es un gran reto utilizar diferentes metodologías y exigirles que puedan aprender el español escrito. Muchas veces las personas sordas dicen “no, no puedo, es difícil”, se convencen de que no pueden y los maestros como que las dejan, las van pasando y esto es un problema, porque luego no pueden comunicarse de manera escrita, no se acostumbran a leer y esto es una limitación.

A partir de su propia experiencia como estudiante en una institución privada especialista en la educación de niños sordos, Emma reconoce que el adulto sordo que interactúa en la escuela con el niño y el joven sordo impacta su vida, en tanto es un referente lingüístico, cultural e

identitario. Por consiguiente, considera que un modelo lingüístico al igual que un maestro sordo requiere una formación pedagógica, didáctica y práctica en el trabajo con niños sordos.

Yo pienso que un maestro o un modelo lingüístico tienen una importancia y un impacto muy grande en la vida de un niño o de un joven sordo. El modelo lingüístico enseña la lengua de señas y cómo organizar el discurso para que se vea estructurado y formal. Además, cuenta la historia de los sordos, habla de la realidad de la lengua de señas en Colombia, del rol que asume el gobierno y todo eso fortalece a la comunidad sorda. Para trabajar como modelo lingüístico, se necesita tener experiencia y utilizar diferentes estrategias para enseñar la lengua de señas. Yo creo que habría que pensar en cómo se forma un modelo lingüístico y lo que se espera de él.

Ema tiene claro que una de las funciones del modelo lingüístico es la enseñanza de la lengua de señas, una tarea que requiere una formación particular para trabajar con los niños sordos. Por tanto, no es suficiente ser usuario nativo y fluido de la lengua de señas y haber finalizado los estudios secundarios que, corresponde al perfil actual del adulto sordo que aspira a ejercer el cargo de modelo lingüístico en Colombia. Por otra parte, Ema retoma discursos sociales o percepciones sociales acerca de las posibilidades laborales que tiene un maestro sordo y asume que estas son mayores para los modelos lingüísticos; por tanto, se debe aceptar esta oferta, aunque se cuente con un título profesional de la educación para ejercer el cargo de docente, como en su caso, el de Normalista Superior.

Algunos amigos sordos dicen que el trabajo del maestro es más exigente que el del modelo lingüístico. También piensan que un modelo lingüístico puede empezar a trabajar más rápido que un maestro sordo, porque en la Secretaría de Educación, aunque se tenga el título de licenciado, toca empezar a trabajar como modelo lingüístico.

Pese a lo anterior, Ema mantiene su deseo de trabajar como docente y seguir formándose como maestra en el nivel universitario. La impulsa tanto lo interiorizado en la escuela primaria en la interacción con sus maestros, como la importancia de movilizar sus aprendizajes con otras personas sordas.

A mí me gustaría trabajar como maestra, porque pienso que podría aportar para mejorar la educación de la infancia sorda. Cuando estudiaba en primaria veía que los maestros hacían un buen trabajo, eran un buen modelo, por eso mi sueño y una de las metas que quiero alcanzar en mi vida es trabajar con niños sordos acá en Bogotá, tal vez en una institución distrital, o en la parte rural. También, me gustaría viajar por todo Colombia para mostrarles a las personas sordas lo que he aprendido en la Normal.

Para Ema es relevante la participación en grupos académicos donde sea posible analizar, debatir y generar en colectivo propuestas de enseñanza innovadoras dirigidas a los niños sordos; pero, también, a los maestros sordos y oyentes que trabajan con ellos, con el fin de proponer acciones que beneficie a la diversidad de niños que interactúan en un mismo espacio educativo.

Después de graduarme como normalista me gustaría seguir estudiando, en una institución de educación superior pública o privada para alcanzar otro nivel, mejorar como maestra y fortalecer lo que la Escuela Normal me ha enseñado. Luego, empezar a trabajar como maestra con los niños sordos, más adelante hacer un posgrado como maestría o doctorado.

Es muy importante que los maestros sordos podamos analizar cómo mejorar los procesos de enseñanza de los niños sordos para que puedan ir a la universidad, trabajar y hacer lo que quieran. Yo me sueño siendo una líder y hacer este tipo de propuestas al Gobierno Nacional.

4.2.5 *Relatos de Ana*

Los marcos de referencia desde los cuales Ana se posiciona para definirse como maestra se fundamentan en las prácticas de enseñanza de los maestros sordos y en las percepciones de las acciones del Modelo Lingüístico (ML).

Los modelos lingüísticos (ML) influyen directa e indirectamente en la configuración identitaria docente de Ana. En el momento que se identifica la pérdida auditiva, el ML orienta a la mamá sobre las implicaciones del implante coclear, las características y potencialidades de la persona sorda, la importancia de la adquisición de la lengua de señas para su aprendizaje y desarrollo; el significado de la comunidad y la cultura sorda.

El médico les dijo [a los padres]: “tranquilos...hay colegios que trabajan con personas sordas y ella puede aprender allí, también puede tener terapias”. También, le dijo a mi mamá que podían implantarme; pero, afortunadamente, una persona sorda — un modelo lingüístico— le explicó a mi mamá las implicaciones de un implante coclear. Poco a poco, mi mamá empezó a conocer qué significaba la cultura sorda y me preguntó: “¿qué quieres?, ¿audífono o implante?” y yo elegí el audífono. En esa época, tenía que utilizarlo todos los días, pero hoy en día yo decido cuándo usarlo.

Más adelante, en la educación básica primaria, la motivación por la docencia nace de la valoración y reconocimiento de las actitudes y acciones de los ML. Estos adultos sordos a la vez que fortalecen la lengua de señas de Ana, le muestran todas sus posibilidades para comunicarse, intercambiar conocimiento e información y participar en actividades sociales. Así mismo, le permiten reconocerse a sí misma como una niña sorda con todas sus potencialidades. Los aspectos descritos en estas experiencias marcan los primeros procesos de construcción de identidad docente de Ana que se incorporan y retoman en su ideal de maestra.

En mi colegio había tres modelos lingüísticos que trabajaban con los niños sordos de primero a quinto de primaria. Ellos aportaban mucho en la lengua de señas, a veces, también apoyaban los procesos de los maestros sordos y oyentes, cuando había alguna debilidad en la lengua. A mí me gustaba mucho ver cómo los modelos lingüísticos te hablaban de la riqueza de la lengua de señas, te explicaban a profundidad lo que significa la identidad de una persona y la cultura sorda. Precisamente, a mí me llamó la atención trabajar con niños sordos por esos modelos lingüísticos que tuve en primaria. Yo siempre he estado interesada en mostrarles a los niños la lengua de señas, trabajar la expresión corporal y que ellos puedan aprender a partir de imágenes, películas, videos.

La autopercepción de *su talento para enseñar* se conecta con la valoración de Ana respecto a la habilidad del ML para realizar actividades de relación entre la palabra escrita y el dibujo de la seña. Sin embargo, Ana no realiza un análisis crítico de la intención de esta actividad ni su aporte en el desarrollo del potencial comunicativo del niño sordo. Lo anterior ocurre, quizá, porque Ana no cuenta todavía con el conocimiento pedagógico y didáctico requerido para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, por tanto, replica lo construido en su propia experiencia. *Yo siento que tengo las habilidades, el conocimiento y el talento para enseñar; tengo un buen discurso en lengua de señas, aunque puedo mejorar un poco más la expresión facial y corporal. Pienso que soy un buen modelo de identidad para los niños sordos y podría aportarles, desde mi experiencia, en los procesos de lectura y de escritura, porque recuerdo a un modelo lingüístico que me ayudó a hacer una lista de palabras acompañada con el dibujo de la lengua de señas.*

Los docentes sordos que dejaron huellas constitutivas de la identidad docente de Ana se caracterizan por tener estudios de maestría y, por tanto, son *ejemplares*. Esto significa que no sólo usan estrategias pedagógicas para explorar la naturaleza y el contexto; sino que adecúan su

discurso al nivel de lengua de señas del niño sordo, que previamente ha identificado. Las prácticas de enseñanza de estos maestros sordos se prolongan en sus aspiraciones docentes. Además, la forma de hacer pedagogía por parte de las maestras sordas puede emular a otros profesores tanto oyentes como sordos.

El maestro que me enseñó ciencias naturales y sociales era una persona sorda, era muy bueno con la lengua de señas y conocía la historia de la comunidad sorda. Él tenía su título de maestría, era un profesional, era muy especial, fortaleció mucho al grupo de niños sordos. Él hacía diferentes actividades, no utilizaba tanto el tablero, nos llevaba a mirar jardines, a mirar los animales. Era un maestro ejemplar con una actitud muy interesante y usaba muy buenas estrategias pedagógicas; por ejemplo, le gustaba hacer salidas pedagógicas para que viéramos la naturaleza y enseñarnos el contexto. Además, adecuaba, su discurso a los niños sordos y nos sentíamos identificados con él. Él entendía muy bien a las personas sordas, porque era una persona sorda como nosotros.

Ana va perfilado la identidad como maestra sorda, a partir de las interacciones vividas con sus maestras oyentes de primaria. Además del conocimiento y uso de la lengua de señas destaca la exigencia, paciencia, buena actitud y valores. Igualmente, la organización de ambientes de aprendizaje apropiados para el niño sordo.

En primero de primaria, mi maestra —una persona oyente— me exigía mucho la oralidad y el uso del audífono y me hacía como una especie de terapia. Ella me consentía mucho, me apoyaba siempre y realizaba un acompañamiento constante. Los mismo sucedió en quinto de primaria con mi maestra y directora de grupo quien también era oyente. Ella era muy paciente, hacíamos la terapia oral, me apoyaba en el aprendizaje de la lengua de señas y de muchas áreas como matemáticas. De la maestra que me enseñó a bailar tengo muy buenos recuerdos y la quiero

mucho. Ella, además, me enseñaba sociales e informática. Era una persona oyente que sabía muy bien lengua de señas, tenía muy buena actitud, buenos valores. Utilizaba diferentes estrategias pedagógicas para niños sordos, como computador, cuentos, títeres, películas, videos; así mismo, adecuaba el aula para los niños sordos, nos sentaba en las sillas en forma de mesa redonda para que pudiéramos vernos.

El ingreso a la educación básica secundaria hace que las vivencias como estudiantes sordos cambien, del mismo modo que su relación con los docentes oyentes. Ana toma distancia de los maestros oyentes cuyas prácticas pedagógicas desconocen los principios de la educación inclusiva. *Cuando pasé a grado sexto empezó el proceso de integración en el aula con personas oyentes y con intérpretes. Eso me causó un poquito de confusión, porque yo estaba acostumbrada al grupo de sordos, todos los maestros oyentes sabían lenguas de señas y no requería la mediación de un intérprete. En primaria, siempre había estado en un mundo de sordos, pero en bachillerato todos los maestros eran oyentes. Algunos les tenían paciencia a los estudiantes sordos, pero otros no. Unos maestros pensaban que las personas sordas aprendíamos igual que las personas oyentes, entonces era difícil. Luego me adapté y me acostumbré a trabajar con mis compañeros oyentes, algunos empezaron a aprender lengua de señas, pero con otros nos comunicábamos de manera oral.*

En las experiencias educativas, además de las barreras comunicativas, lingüísticas y culturales, Ana se enfrenta a retos de aprendizaje ocasionados por didácticas de enseñanza inadecuadas tanto para los niños sordos como para los oyentes. En contraste con lo anterior, Ana resalta en otros docentes oyentes el acompañamiento individualizado a sus procesos de aprendizaje para que pudiera *comprender y aprender bien*. Así mismo, reconoce la importancia del maestro

oyente que piensa *cómo enseñarles a las personas sordas*. Este es un elemento de especial interés para Ana en su proyección como futura maestra.

En sexto y séptimo tuve dos profesores oyentes que eran muy buenos y los recuerdo con especial cariño. El profesor de arte, danza y música, porque siempre estaba acompañando a la comunidad sorda. Nos enseñaba a tocar flauta a las personas sordas y le encantaba la danza. Era un maestro excelente, me encantaba porque enseñaba con pedagogía, él pensaba en cómo podría enseñar música a las personas sordas. Para que pudiéramos comprender y aprender muy bien, hacía muchos dibujos, también utilizaba todo su lenguaje corporal y facial y, cuando el servicio de interpretación era óptimo, esa clase era súper buena. En ese momento yo utilizaba el audífono y estaba muy interesada en la clase de música por la forma como trabajábamos, porque la estrategia pedagógica del profesor cuenta mucho.

Cuando Ana hace alusión al docente de música, puntualmente, habla desde su condición de persona sorda con restos auditivos. Ella explica su experiencia desde esta condición y reconoce que el maestro comprende las particularidades que caracterizan y definen a los estudiantes sordos. Llama la atención que, desde su posición como maestra, Ana, no haga alusión a lo que sucedía con los compañeros sordos profundos ni a la pertinencia de la música en su formación. Esto tiene que ver con las diferencias existentes entre las personas sordas que asisten a una misma institución escolar.

En la profesora de biología Ana destaca la forma de evaluar el proceso del estudiante sordo. Especialmente, reconoce las acciones desplegadas no sólo para enseñar a los estudiantes sordos, sino para identificar sus niveles de aprendizaje.

La profesora de biología también me encantaba porque nos llevaba al laboratorio de química, no era algo tan teórico, sino práctico. Ella enseñaba muy bien, utilizaba muy buenas estrategias

pedagógicas, asumía muy bien su rol como maestra y aunque era exigente, era flexible también. Una excelente maestra, porque cuando las personas sordas no entendíamos bien algún tema, apartaba un tiempo del descanso para hacernos tutorías y nos explicaba con claridad y cuando ya habíamos entendido, entonces sí nos hacía la evaluación. La profesora siempre buscaba el servicio de interpretación, porque escasamente saludaba en lengua de señas, pero se notaba el esfuerzo y el interés por atender y apoyar el proceso de las personas sordas.

En la misma línea de la evaluación de los aprendizajes, Ana retoma en su ideal de maestra las estrategias utilizadas por sus maestros. Sobre todo, resalta que en el ejercicio de la evaluación se tuvieron en cuenta las características lingüísticas de los estudiantes sordos.

En grado décimo y once, [...] me encantaba la clase de diseño gráfico y publicidad, debido a la estrategia de evaluación que utilizaba el profesor: como las personas sordas no podían leer bien ni escribir bien, entonces él hacía la evaluación de manera oral, se tomaba el tiempo para conversar con las personas sordas, mediado por el servicio de interpretación.

Las vivencias derivadas de sus habilidades para leer y escribir, en relación con sus compañeros sordos inciden en el autoconcepto de Ana para la enseñanza del español a los niños sordos. La exigencia de *aprender a comunicarse en español igual que los oyentes* es el elemento clave que incorpora de las prácticas de enseñanza de su maestra oyente, dados los beneficios en sus procesos de aprendizaje de otras asignaturas.

En grado noveno llegó al colegio una profesora de español — oyente— que sabía muy poquito lengua de señas, apenas estaba aprendiendo, pero era muy amable y exigente. Nos enseñó la ortografía y, a veces, nos daba un texto y pedía que lo explicáramos en lengua de señas para evaluar lo que habíamos entendido. Otra profesora de español que, también, trabajaba con la ayuda de un intérprete nos enseñó el tema del ensayo, la lectura y la escritura. Leíamos obras

literarias y eso me ayudó a mejorar el nivel de escritura. Ella nos exigía, porque querían que las personas sordas alcanzáramos un nivel parecido al de las personas oyentes. A mí me gustaba mucho aprender el español, cuando tenía que hablar con los profesores oyentes podía escribir y ellos reconocían que era mi segunda lengua.

La interacción de Ana con una maestra sorda que se desempeñaba como modelo lingüístico, incide en su motivación por seguir la carrera docente; pero, también, en su manera de concebir el oficio de ser maestra.

Cuando estaba en noveno, hice mi servicio social con los niños sordos de mi colegio, en este proceso me acompañó una maestra sorda muy profesional y con mucha experiencia. En ese momento empecé a disfrutar de la compañía de los niños que estaban aprendiendo vocabulario, palabras en español y en lengua de señas. Yo les enseñaba lengua de señas y la identidad sorda y empezamos a trabajar el arte; pero, sobre todo, forjé una relación muy estrecha con un niño que tenía problemas de aprendizaje.

Esta experiencia significativa parece dar como resultado el descubrimiento de importantes elementos relacionados con la forma de actuar de una docente sorda. Esto se evidencia en su énfasis en la enseñanza de la lengua de señas y la identidad de la persona sorda a los niños sordos. En este ese marco, la propia experiencia que condicionó la comunicación con su familia en lengua de señas, la anima a impulsar su aprendizaje en los padres de los niños sordos. A su vez, las referencias negativas y el desconocimiento de la condición del niño sordo en sus entornos familiares, indican que no solo se trata de enseñar una asignatura específica, sino de involucrarse en el trabajo directo con el entorno familiar, empezando por las madres y los padres.

Algunos padres venían al colegio al final de la jornada escolar a recoger a los niños y tenía la posibilidad de conversar con ellos. Yo les decía: “hay que aprender lengua de señas”, había

algunos padres que se esforzaban y se podían comunicar con sus hijos, pero otros no. A veces, las familias no saben cuál es la condición de la persona sorda y no le muestran cariño y amor. Algunos padres piensan en darles estudio a sus hijos sordos, pero no hay acompañamiento.

El encuentro con la maestra sorda antes mencionada, marca la concepción de maestra elaborada por Ana. La imagen de una maestra sorda que además de identificarse como una persona sorda, se diferencia de otros maestros sordos por su responsabilidad, compromiso, cuidado y amor por la enseñanza. Al hacer hincapié en estas características, Ana proyecta la maestra que quiere y espera ser en un futuro.

La experiencia con esta maestra sorda fue muy interesante porque le encantaba enseñar, se expresaba muy bien en lengua de señas, utilizaba siempre el recurso visual y otras estrategias pedagógicas muy interesantes para los niños sordos y, me daba sugerencias para acompañarlos. A ella le encantaba identificarse como una persona sorda y a diferencia de otros maestros era una mujer muy activa. Dentro de las personas sordas que son maestros, también hay diferencias. Hay algunos que son más tranquilos con el trabajo y bueno... son diferentes; en cambio, hay otros muy responsables y comprometidos, parece como si los niños sordos fueran sus propios hijos que tienen que cuidar y los aman mucho, pero, también les exigen que se puedan expresar, que hagan buenos gestos. Cuando se terminó el servicio social yo pensé: “tal vez sería interesante trabajar con niños”.

La construcción de la identidad docente de Ana está directamente relacionada con las acciones aprendidas en sus experiencias escolares. Es decir que las acciones de los docentes sordos y modelos lingüísticos influyen en su autodefinición como maestra. Por tanto, pone de relieve el vínculo que se establece entre el niño sordo y su maestra sorda, dado que se reconoce en ella, la

comprende y se siente comprendido. Esta idea se conecta con su postura respecto a la existencia de un colegio exclusivo para personas sordas.

Considero que los maestros sordos son poco reconocidos en la sociedad, no sé cuál es el argumento, porque la verdad es que hay muchos maestros sordos que tienen grandes capacidades y han hecho maestrías. De pronto, se ponen en duda sus capacidades porque se piensa que las personas sordas no son igual de inteligentes o capaces que las personas oyentes. Sin embargo, un maestro sordo que trabaja con niños sordos va a enseñarles muchas cosas y a utilizar muchas estrategias didácticas, porque siente que son como de su familia [...] A mí me gustaría que hubiera un colegio donde solamente estudiaran personas sordas, donde pudieran conversar y disfrutar, así se podría reconocer mucho más a la comunidad sorda, como el modelo de Gallaudet, en Estados Unidos.

Las experiencias vinculadas a la formación inicial docente en la Escuela Normal Superior van estructurando la identidad docente de Ana. Evidentemente, las prácticas pedagógicas se constituyen en experiencias que le brindan aprendizajes sobre lo que significa ser maestra.

La experiencia en la Escuela Normal Superior fue todo un reto, porque desde el principio me enfrentó a la práctica pedagógica y eso me ayudó a pensar en lo qué significaba ser maestra y cómo comportarme como una maestra. Dentro de los mayores retos está realizar la planeación relacionada con las características de los niños y luchar porque los niños oyentes me atendieran a mí como maestra sorda y no al intérprete. Por otra parte, la experiencia en la ruralidad me dio otra manera de ver las cosas, porque tuve que enseñar a un grupo de niños con una diversidad cognitiva. A veces, se tiende a pensar que todos los niños son iguales, solo porque son personas, pero no es así, hay que adaptarse y adaptar las estrategias a su ritmo de aprendizaje; creo que con una buena formación se puede trabajar con niños oyentes, si uno cuenta con el

servicio de interpretación. Me gusta mucho lo que aprendí en la Escuela Normal sobre las diferentes teorías y los diferentes autores para dejar a un lado la práctica tradicional; por ejemplo, María Montessori y otros autores muestran que los maestros podemos impactar y modificar la educación.

Desde su apropiación como maestra, Ana reflexiona sobre su proceso formativo en la Escuela Normal Superior. De un lado, cobra importancia la presencia de un maestro sordo bilingüe que fortalezca la lengua de señas del maestro sordo, con fines de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, que promueva el aprendizaje de la lengua de señas en la comunidad educativa, especialmente, en los docentes formadores y pares oyentes. De otro lado, que brinde los conocimientos pedagógicos y didácticos requeridos en las prácticas de enseñanza con enfoque bilingüe bicultural. Adicionalmente, que dialogue con los docentes formadores acerca de los procesos diferenciados que implica la formación del futuro docente sordo.

El proceso de inclusión de la Escuela Normal Superior es una propuesta interesante y de calidad, aunque todavía, hay cosas por mejorar. En primer lugar, es necesario incluir un profesional sordo que acompañe el proceso de formación de los futuros maestros sordos para fortalecer la lengua de señas, el discurso y el lenguaje corporal. Pero, también, que ayude y ofrezca sugerencias a los maestros oyentes para que puedan atender de la mejor manera a la población sorda. En segundo lugar, siento que los maestros oyentes podrían acercarse un poquito más a la lengua de señas, no es que tengan que hablar en lengua de señas, pero sí aprender algo.

Ana, pone en cuestión las oportunidades de la persona sorda para desempeñarse como docente, una vez finaliza sus estudios en la Escuela Normal. Se sitúa en una postura que defiende el rol del docente sordo en el contexto escolar y subraya que debe recibir el mismo trato que los oyentes, en términos de oferta y contratación laboral.

A mí me pone mucho a pensar que algunas personas sordas que ya se han graduado de la universidad no han podido empezar a trabajar como maestros. También, que personas sordas licenciadas de la universidad asuman el rol de modelo lingüístico, yo no lo acepto porque ellos ya son maestros. La verdad es que si a mí me dijeran vas a ser un modelo lingüístico, yo diría: “¡No, yo soy una maestra!”, me tienen que tratar igual que a las personas oyentes; pienso que se debe mantener una postura y asumirse como maestro, no quedarse sólo con la función de modelo lingüístico.

La proyección profesional de Ana apunta a seguir avanzando en su formación docente, ser maestra de niños sordos en el nivel preescolar y participar en la construcción de propuestas pedagógicas que aporten en la educación del niño sordo.

Después de graduarme como Normalista Superior me gustaría empezar a trabajar en un jardín con niños sordos pequeños. Yo quiero trabajar para ahorrar y luego graduarme como licenciada, después seguir trabajando como maestra, hacer proyectos, ¡son tantas cosas las que hay por hacer!, ojalá que en el futuro pueda hacer propuestas al Instituto Nacional para Sordos (INSOR) para trabajar la literatura, el arte y la creatividad con los niños sordos.

5. Reflexiones Finales

Los relatos biográficos de las maestras sordas nos muestran que cada una trae consigo unas experiencias educativas que condicionan su “decisión” de ser maestras y determinan la construcción de su identidad docente. Sin embargo, no sabíamos los motivos que las llevaron a la docencia, sus pensamientos, sentimientos y emociones sobre esta profesión, ni los sentidos sobre el oficio de enseñar, hasta que en sus relatos hablaron acerca de esto. A través de sus relatos las mujeres sordas regresaron a sus experiencias educativas, las leyeron desde el presente, hablaron de lo que suscitaban en ellas y, volvieron visible cómo construyen sus modos de ser maestras.

Así que, en el cierre escritural de esta investigación pongo el acento en la manera como las mujeres sordas se convierten en maestras y el entramado de relaciones que hacen posible la construcción de sus identidades docentes. En primer lugar, retomo los fundamentos que subyacen a las acciones presentes en las experiencias educativas. En segundo lugar, reúno los rasgos de identidad docente que surgen de la lectura interpretativa con los relatos.

En cuanto a la lógica de la integración, se encuentra que las experiencias educativas se construyen por la integración de las mujeres sordas a las distintas instancias escolares de las que forman parte. En el caso de Irene, desde su infancia hasta la adolescencia debe acomodarse a los condicionamientos sociales asociados al uso de la lengua oral de la comunidad oyente en la que está inmersa, el tránsito por colegios para estudiantes oyentes y las prácticas de enseñanza en las que no se reconocen sus particularidades como estudiante sorda. Aunque los procesos de integración de Lygia transcurren de forma similar a los de Irene, varían cuando ella ingresa al colegio para niños sordos en donde se siente reconocida por sus maestros y compañeros sordos. A diferencia de estas dos mujeres, Graciela y Ema, desde el preescolar hasta finalizar la educación

media, estudian en colegios privados para niños y jóvenes sordos, donde adquieren la lengua de señas, aprenden sobre la cultura sorda y se reconocen como personas sordas.

Irene y Ana estudian en instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá que tienen proyectos de inclusión e implementan algunas de las orientaciones establecidas en la propuesta educativa de la oferta bilingüe bicultural para estudiantes sordos. Así, en el intercambio con los adultos sordos, docentes y modelos lingüísticos, construyen su identidad personal. Todas las mujeres sordas usan la lengua de señas en contextos sociales, escolares; al igual que con algunos de sus hermanos o hermanas. Graciela, Ana y Lygia emplean la lengua oral para comunicarse con los demás miembros de la familia; mientras que Irene y Ema siempre usan la lengua de señas. Ema cuenta con el apoyo de su hermano para mediar la comunicación con sus padres, pero cuando Irene necesita comunicarse con su mamá u otra persona oyente, debe recurrir al servicio del centro de relevo³, a un amigo que conozca la lengua de señas o a un profesional de interpretación.

En las experiencias educativas de las cinco mujeres sordas, las madres son protagonistas, pese a las limitaciones comunicativas dado que ninguna de ellas aprende la lengua de señas. En las familias hay un interés común por el aprendizaje de la lengua oral que se materializa en la búsqueda tanto de instituciones escolares con propuestas oralistas, como de apoyos terapéuticos y uso de audífonos. De ahí que, excepto en la familia de Graciela, se restrinjan las condiciones para que la niña y, luego, la adolescente sorda pueda interactuar con otras personas sordas (niños, jóvenes y adultos), en entornos de vida distintos al escolar.

³ El Centro de Relevo permite la comunicación doble vía entre personas sordas y oyentes a través de una plataforma tecnológica que cuenta con intérpretes de LSC en línea.

De acuerdo con lo narrado por las maestras sordas, parece ser que la incidencia de las familias en la construcción de la identidad personal de las mujeres sordas es menor a la de los maestros sordos y los modelos lingüísticos en los contextos educativos. Sin embargo, esto varía cuando la comunicación oral entre la familia y la hija sorda es fluida, como sucede con Ana. En las experiencias educativas de las cinco mujeres, las relaciones con los adultos sordos en las instituciones educativas les permiten construir sus identidades como personas sordas y, también, como maestras.

Respecto a la lógica de la estrategia, se evidencia que los obstáculos sociales para elegir libremente su proyecto de vida, llevan a las mujeres sordas por el camino de formación docente en una Escuela Normal Superior. Sus objetivos profesionales iniciales se truncan a causa de la ausencia de intérpretes en las instituciones de educación superior públicas a las que aspiran ingresar. Al igual que por condicionamientos en los procesos de admisión, asociados a la restricción de los programas académicos que se ofertan para la población sorda, el número mínimo de estudiantes sordos requerido para el ingreso a un programa específico, la exigencia de cursar un semestre previo para acceder a los programas académicos según la oferta disponible y no por una elección propia, como les sucedió a Irene, Ema y Ana.

Las características socioeconómicas de las mujeres sordas, en términos del pago del servicio de interpretación por cuenta propia o de las familias, restringe sus opciones de vida profesional, este es el caso particular de Lygia. Por consiguiente, y una vez finalizado el bachillerato, la formación técnica en el SENA, se constituye para Ema y Graciela en la primera alternativa, debido a la articulación de esta entidad con la educación media de algunas instituciones educativas y las oportunidades laborales que ofrece, vez se finalice el bachillerato. La segunda alternativa, es la formación docente en una facultad de educación de una institución pública de

educación superior. En los dos casos, se garantiza la gratuidad en el pago de la matrícula y en el servicio de interpretación. Adicionalmente, la formación docente aparece como un medio para acceder a las ofertas de trabajo inmediato como Modelo Lingüístico.

En relación con la lógica de la subjetivación surgen procesos de individualización que enmarcan la construcción de una identidad con la profesión docente, vinculada a la valoración familiar y social, así como a la independencia personal, intelectual y económica. En esta nueva posición, las maestras problematizan las ofertas laborales para los docentes sordos, los retos del trabajo con niños oyentes y el perfil actual del Modelo Lingüístico. De otro lado, desde su propia experiencia como estudiantes y su formación como maestras, objetan las prácticas de enseñanza que desconocen las condiciones de aprendizaje particulares de los niños sordos y se interrogan por su responsabilidad en la construcción de propuestas pedagógicas que aporten a su educación.

Sobre los elementos constitutivos de la identidad docente, en las construcciones de las maestras sordas se reconocen autopercepciones producto de las confrontaciones con sus experiencias educativas. Las tensiones vivenciadas por las mujeres sordas en los espacios escolares, a lo largo de sus trayectorias escolares, determinan la autoimagen de ser y hacer como maestras.

Las identidades de las maestras sordas con la profesión docente se construyen en interacción con los docentes sordos y los modelos lingüísticos. En el discurso y las acciones de sus maestros sordos, Graciela encuentra en la docencia una posibilidad para mejorar sus condiciones socioeconómicas, lograr independencia, reconocimiento familiar y social. Ema descubre que la inquietud intelectual, la pregunta, la exposición de opiniones y la expresión corporal son unas de las mayores fortalezas de una maestra sorda. Esta imagen determina sus apreciaciones sobre la profesión docente y la forma como se percibe y define a sí misma como docente. Lygia constata

en sus maestros sordos tres elementos esenciales que se articulan en la autovaloración como maestra: el conocimiento de las posibilidades comunicativas, lingüísticas y discursivas de la LSC; el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; la construcción de vínculos afectivos y la capacidad de liderazgo.

Los marcos de referencia desde los cuales Ana se posiciona para definirse como maestra se fundamentan en las acciones de quienes, siendo docentes, se desempeñan como modelos lingüísticos en la institución donde estudió. Ana valora y retoma en su ideal de maestra, la capacidad de estos modelos lingüísticos para ayudar a los niños sordos a reconocer su identidad y descubrir las potencialidades de la lengua de señas, a nivel comunicativo, informativo, académico y social. Por otra parte, las construcciones de Ana como maestra provienen del intercambio con docentes sordos que adecúan sus estrategias pedagógicas y su discurso en LSC al nivel del niño sordo. De otro lado, la configuración de la identidad docente de Ana, Ema, Graciela y Lygia deriva de la interacción positiva con docentes oyentes que propician ambientes de aprendizaje acordes con los principios de la propuesta educativa para estudiantes sordos. A diferencia de las otras mujeres sordas, la mirada de Irene sobre sí misma como maestra se basa en el intercambio y la valoración de las acciones del modelo lingüístico y el docente sordo, en sus “prácticas de enseñanza” durante su formación en la licenciatura.

Las maestras sordas interpelan las prácticas de enseñanza que no fortalecieron sus capacidades lectoras y escritoras, durante la educación primaria, secundaria y media. Así mismo, reflexionan sobre las repercusiones de estos vacíos formativos en su desempeño académico y, de manera especial, en la construcción de un proyecto de vida autónomo. En congruencia, en su proyección como maestras recalcan que la lectura y la escritura son imprescindibles en el hacer del maestro sordo y, por tanto, en el aprendizaje del niño sordo. En consecuencia, destacan que el

docente sordo, además, de dominar el español como segunda lengua, requiere conocer estrategias didácticas apropiadas para su enseñanza a los niños sordos. En coherencia, en su ejercicio docente planean prácticas lectoras y escritoras que les permitan comunicarse, aprender crear y participar en la vida ciudadana, a través de la lengua escrita. Ana, Ema, Graciela y Lygia ponen de relieve la importancia del contacto con la lectura de textos literarios en la vida de los niños sordos.

En el proceso de autorreconocimiento como maestras a partir de las experiencias educativas, se desprende el énfasis en el aprendizaje de la lengua de señas por las familias de los niños sordos y el reconocimiento de su valor en el intercambio cotidiano y la construcción de vínculos afectivos. Del mismo modo, las maestras sordas ubican en primer lugar el aprendizaje de la lengua de señas en el proceso formativo de los estudiantes sordos, pero sin descuidar el aprendizaje del español escrito, a fin de desplegar sus posibilidades de desarrollo personal, académico y profesional. Irene visibiliza la evaluación de la escritura y la lengua de señas como una práctica constante en las propuestas pedagógicas. Por otra parte, las experiencias de Irene le permiten objetar las falencias en los procesos de inclusión de las instituciones escolares. Esta situación conlleva percepciones erradas que dificultan la interacción y el trabajo colaborativo entre las personas sordas y oyentes de la comunidad educativa.

El liderazgo del docente sordo es otro rasgo distintivo de la autoimagen construida por las noveles maestras sordas. De acuerdo con la experiencia de Graciela y Lygia, el liderazgo del maestro sordo incide en la autopercepción, autovaloración y expectativas de vida del niño y el joven sordo. Por este motivo, en la configuración identitaria de las maestras sordas, excepto en Graciela, es relevante la participación en colectivos académicos donde se discutan temas relacionados con la educación, la enseñanza y el aprendizaje de los niños sordos. Lygia se autodefine como una maestra con la capacidad para convocar y liderar a docentes sordos egresados

de las Escuelas Normales Superiores y las facultades de educación. Irene, subraya la necesidad de conectar la formación académica recibida en las instituciones formadoras de docentes con el debate pedagógico basado en las realidades de las instituciones educativas donde hay inclusión de niños sordos, en los niveles de preescolar y básica primaria. Esto con el propósito de que las prácticas de enseñanza se aproximen cada vez más a las características lingüísticas, culturales, cognitivas y emocionales de las infancias sordas.

Aunque en las mujeres sordas la formación docente no es una elección personal, el interés por la docencia y el significado de esta profesión se construye en la propuesta del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior. La aproximación teórica y práctica a la pedagogía, la didáctica y la investigación van transformando sus miradas sobre la docencia y resultan significativos en la construcción de su identidad docente.

Es cierto que las mujeres sordas han construido unas significaciones sobre el oficio de enseñar, basadas en sus experiencias educativas de la infancia y la adolescencia, es evidente que a partir de las experiencias construidas en la Escuela Normal Superior reconocen y afianzan su deseo de ser maestras; redefinen sus posicionamientos acerca del trabajo docente y manifiestan una identidad docente en construcción. En este sentido, en el ejercicio de las intervenciones pedagógicas desarrolladas durante su formación inicial docente elaboran un punto de vista propio sobre su rol como maestras. Una postura que está asociada a acciones inherentes a la práctica investigativa, a las necesidades de formación del novel docente sordo y al debate sobre el perfil actual del modelo lingüístico. Es relevante señalar que, adicionalmente, Graciela reafirma su identidad docente en la interacción con otros actores educativos, con los niños sordos y sus familias, dado que en el momento de esta investigación ya trabajaba como modelo lingüístico.

Desde su apropiación como maestras las mujeres sordas reflexionan sobre su proceso formativo en la Escuela Normal Superior. Irene argumenta la necesidad de incluir en la formación inicial del maestro sordo contenidos relacionados con la educación inclusiva, enfatizando en los niños sordos. Ana, Irene y Ema demandan la presencia, en los Programas de Formación Complementaria, de docentes sordos con trayectoria en la educación de las infancias sordas, que brinden los conocimientos pedagógicos y didácticos requeridos en las prácticas de enseñanza con enfoque bilingüe bicultural. Y que, desde esta perspectiva, cuestionen, retroalimenten y orienten las acciones del maestro novel en relación con el diseño, implementación y evaluación de las prácticas de enseñanza con niños sordos. Para Ema y Ana, la vinculación de los docentes sordos implicaría el diálogo pedagógico y educativo con los docentes oyentes acerca de los procesos diferenciados que implica la formación del futuro docente sordo. Así mismo, significaría el fortalecimiento de la lengua de señas del maestro sordo, con fines de enseñanza y aprendizaje. Además, supondría la enseñanza de la lengua de señas en la comunidad educativa, especialmente, en los docentes formadores y pares oyentes del Programa de Formación Complementaria.

Las maestras sordas cuestionan las prácticas pedagógicas con niños oyentes en instituciones educativas de aula regular. Desde su experiencia como maestras noveles, tanto Ema como Irene y Ana sustentan la tensión que genera en el aula de niños oyentes la presencia de una maestra sorda y el intérprete como mediador de comunicación. En estas circunstancias, es un reto que los niños oyentes las reconozcan como maestras y, a la vez, comprendan el rol del intérprete en el intercambio comunicativo que se da en el aula durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Lygia y Ema valoran el trabajo con los niños oyentes como una posibilidad de conocer a las personas sordas, su cultura y lengua y así, aprender a interactuar con ellas en los diferentes espacios en los que coincidan. Graciela, reconoce que su experiencia en la

práctica pedagógica con niños oyentes en un aula inclusiva, la puso en ventaja en el momento de acceder a una oferta laboral como modelo lingüístico. Sin embargo, las maestras sordas coinciden en reafirmar la importancia y la necesidad de realizar las intervenciones pedagógicas e investigativas con niños sordos en contextos educativos en los que puedan observar a los maestros sordos en acción. De este modo, aseveran, es posible conocer las estrategias pedagógicas y didácticas que ellos utilizan y en este intercambio experiencial aprender el oficio de enseñar.

Las maestras sordas problematizan las restricciones laborales de los docentes sordos, que los lleva a desempeñarse como modelos lingüísticos, con una remuneración menor, pese a la función y responsabilidad en la formación del niño sordo estipulada en el documento de Oferta Bilingüe Bicultural para Sordos (OBBS). Este condicionamiento social, desmotiva la continuidad de la trayectoria educativa en la educación superior. En el caso de Graciela, una vez obtiene el título de Normalista Superior, decide suspender sus estudios universitarios y comienza su vida laboral como modelo lingüístico. Las maestras sordas interpelan la coherencia entre el perfil del modelo lingüístico, la función que se le asigna, su responsabilidad y trascendencia en la formación de los niños sordos. Es por esta razón que argumentan que el modelo lingüístico, también, debe contar con una formación pedagógica coherente con las funciones asignadas.

Ya hemos visto qué nos han dicho las maestras sordas en sus relatos sobre su vida, la familia, la educación, la pedagogía, la enseñanza, las personas que fueron sus maestros y el sentido de ser maestras. Sin embargo, a partir de las autorreflexiones y cuestionamientos contenidos en las narraciones, surgen nuevos interrogantes relativos a la formación inicial de docentes sordos en las Escuelas Normales Superiores, en los que es necesario continuar profundizando.

En primera instancia, cabe la pregunta por la formación del maestro sordo desde la experiencia para que cada vez con mayor autonomía intelectual reflexione sobre la enseñanza,

decida el tipo de docente que quiere llegar a ser y se atreva a imaginar, inventar y construir por cuenta propia (de Tezanos, 2016; Larrosa, 2006, Vaillant, 2007).

En segunda instancia, y en línea con lo anterior, es necesario profundizar en las experiencias educativas de los maestros sordos en el Programa de Formación Complementaria, con el fin de consolidar una propuesta de educación en la Escuela Normal Superior donde se realizó la presente investigación, en sintonía con la Oferta Bilingüe Bicultural para Sordos (OBBS). Esto implicaría ampliar el diálogo con los maestros en formación y los egresados, con el fin de ahondar en los aspectos problematizados en los relatos de las historias de vida de las cinco maestras sordas y en los que emerjan nuevos.

En tercera instancia, urge desde las Secretarías de Educación del país ampliar las posibilidades laborales para que los Normalistas Superiores Sordos puedan asumir sin restricciones, el cargo como docentes o directivos docentes rurales. Lo anterior se sustenta en lo expuesto en el Decreto 1236 (2020), las Orientaciones para la atención educativa de la población Sorda en los niveles de educación superior (MEN e INSOR, 2022); los Lineamientos para la atención educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sordos en territorios rurales y rurales dispersos (MEN e INSOR, 2022) y las orientaciones para la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas (MEN e INSOR, 2022).

Para finalizar, los cuestionamientos de las maestras sordas remiten a pensar en procesos de articulación entre las instituciones educativas que atienden población sorda y las Escuelas Normales Superiores. Desde una mirada investigativa, significaría rescatar las experiencias pedagógicas desarrolladas en cada institución, resaltar los aciertos en las prácticas de enseñanza y pensar de manera crítica en los aspectos que requieren ser fortalecidos. Entonces, supondría un enriquecimiento en doble vía entre maestros sordos y oyentes en ejercicio, maestros formadores

de maestros y maestros en formación. Así, se podrían diseñar acciones conjuntas para que los estudiantes sordos puedan afianzar y profundizar en aprendizajes que los proyecten para una carrera profesional que se aproxime cada vez más a sus objetivos de vida y, en caso de elegir la docencia, a las exigencias de esta profesión en relación con la lectura, la escritura y la investigación.

Para finalizar, me interesa decir que los relatos de las experiencias educativas se construyen recordando a la niña, la adolescente y la joven del pasado y a la maestra del presente, en contextos familiares y escolares específicos. Desde sus perspectivas de mujeres sordas, hablan de lo que sienten, saben y opinan acerca de las barreras comunicativas que inciden en su interacción social con las personas oyentes; las decisiones de los padres y las madres respecto al tipo de educación e institución escolar que necesitan y a la forma de comunicación que instauran al interior de la familia. Cada una desde su singularidad le da sentido a su experiencia de vida y habla de sus desafíos, éxitos, ideales y propósitos como mujer y maestra sorda.

En las historias de vida se reconocen las relaciones que las mujeres sordas establecen con otras mujeres en el espacio familiar y escolar. En la familia, las madres son la autoridad mediadora y las hermanas quienes median en la comunicación. En la escuela, las maestras y los modelos lingüísticos, son referentes femeninos de vida personal, académica y docente. De ellas valoran los vínculos afectivos que establecían con las niñas sordas y las relaciones educativas con sus familias, especialmente con las madres. En las experiencias educativas de las mujeres sordas, también, se evidencian relaciones significativas con maestros sordos, que incidieron en su manera de pensar, vivir y actuar. Y en el caso de Ema, el hermano tiene una presencia importante en su vida.

Sin embargo, las mujeres sordas hablan muy poco de la convivencia sus compañeras sordas; de lo que ocurre en la interacción entre hombres sordos y mujeres sordas; y entre los

estudiantes sordos y los oyentes. Bien vale la interrogarse por estos aspectos y, también, por las experiencias educativas de los hombres sordos que inician su formación docente en las Escuelas Normales Superiores.

6. Historias de vida

Irene: *Es importante exigirme como maestra y enseñar de la mejor manera posible*

Nací en Bogotá en 1993, soy la única persona sorda de toda mi familia, tengo una hermana menor y mi mamá ha sido la persona que siempre me ha apoyado. Ella dice que cuando yo estaba en el vientre era una bebé oyente, pero en el momento de nacer me quedé sin oxígeno y, por eso, perdí la audición. El doctor le dijo: “su niña es sorda profunda” y, tal vez, mi mamá pensó en ese momento: “¿cómo se va a comunicar mi niña?, la van a ver como un bicho raro” y a los tres años fui implantada.

A los tres años o cuatro años mi mamá me matriculó en un jardín infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), ya estaba implantada y era la única niña sorda. Mi mamá me cuenta que yo cogía muchas cosas, las rayaba y las dañaba. Allá me explicaban cómo bailar, me decían que hablara, pero yo no hacía nada. Mi mamá recuerda que yo era muy desatenta, inquieta y desjuiciada. Por eso, le ponían muchas quejas y para ella era muy difícil esta situación, porque tenía que trabajar. Entonces, mi mamá dijo: “¿dónde habrá un colegio para sordos?” y alguien le informó de un colegio privado de Bogotá.

A los cuatro o cinco años, la verdad no estoy segura, entré al colegio para niños sordos. Yo era chiquitica, tenía que utilizar el implante, pero a veces me molestaba y no lo usaba. En ese colegio, los estudiantes sordos se dividían en dos grupos: uno que hablaba en lengua de señas todo el tiempo y otro que debía usar únicamente la lengua oral. Yo estaba en el segundo grupo, porque mi mamá quería que yo hablara, entonces el objetivo era que yo hiciera terapia oral con fonoaudiología, pero yo no veía ningún beneficio porque no me podía comunicar, no escuchaba y no entendía. Pero, cuando veía a los compañeros hacer lengua de señas, me gustaba y quería

aprender, pero mi mamá decía: “¡no puedes hablar con señas!”; de pronto, ella pensaba que las demás personas me iban a ver como un miquito

que hacía esas señas tan raras. Como mi mamá, seguía insistiendo en que yo hablara, entonces era muy desjuiciada, inquieta, grosera; siempre estaba aburrida, no me gustaba estudiar y me escapaba de las clases; los maestros me hacían anotaciones en el observador del alumno y le ponían quejas a mi mamá.

Después pasé a un colegio privado que quedaba cerquita a mi casa. El problema era que todos eran oyentes y no conocían a las personas sordas. La profesora me indicaba lo que debía hacer, pero como yo no escuchaba ¡no entendía nada!, yo intentaba hacer alguna cosa, pero la verdad es que ella no me trataba muy bien, no me explicaba ni me guiaba. A mí no me gustaba ese colegio, no me sentía cómoda y por eso me portaba muy mal, allí solo estuve como dos años.

Mi mamá tuvo que aguantar muchas cosas, porque yo era muy difícil. Yo creo que como cualquier niña quería jugar, experimentar, pero en los colegios donde estudiaba me sentía incómoda y no me acoplaba. Lo que pasa es como yo no escuchaba nada, pues no hablaba bien, entonces los oyentes se burlaban de mí, decían que parecía un animal. A veces, jugábamos a algo, pero la verdad es que yo era una niña muy sola en esos colegios, porque a los niños no les gustaba juntarse conmigo. Entonces, en el descanso jugaba sola, hacía algún ejercicio o me ponía a hacer alguna tarea. Yo era muy inquieta y, a veces, le pegaba suave a algún niño sólo por molestar, sin la intención de hacer cosas malas, pero los compañeros le decían a la profesora, ella me castigaba y eso me disgustaba mucho. Por todo eso, yo creo que me comportaba mal y mi mamá tenía que cambiarme ¡tantas veces de colegio!

A los nueve años decidí no utilizar más el implante coclear, porque se me perdió. Mi mamá se puso súper brava y dijo: “¡Se perdió la plata de la operación!” , pero para mí fue un gusto empezar

a utilizar las manos para comunicarme. Mi mamá, quiso que yo utilizara audífono para que pudiera oír, pero yo les quitaba las pilas, porque a mí me incomodaban mucho, lo que pasa es que esos audífonos le hacen a uno doler la cabeza; mi mamá se desanimó y ya no me volvió a pedir ni audífonos, ni implantes.

A partir de los diez u once años, empecé a aprender lengua de señas y a usarla para comunicarme, gracias a que mi mamá encontró otro colegio privado para niños sordos. Allí había algunos estudiantes hipoacúsicos y también implantados que tenían terapias del lenguaje, pero también hacían lengua de señas, aunque las mamás se los prohibían y les pegaban. En este colegio nos enseñaban manualidades y oficios como por ejemplo cocinar, tejer, bordar; pero aprendí muy poco de las áreas académicas básicas como matemáticas o sociales.

Algunos maestros eran sordos y a mí me interesaba mucho lo que se decían en lengua de señas, porque ellos explicaban los temas, ponían ejemplos y captaban la atención de los estudiantes. Cada maestro sordo tenía una forma particular de enseñar, por ejemplo, el profesor de ciencias naturales era muy interesante, también el profesor de sociales porque hacían diferentes actividades. Algunos maestros oyentes se esforzaban por hacer lengua de señas, pero yo no se les entendía muy bien. Hay muchas cosas que se me olvidaron de este colegio en donde estudié desde primero hasta cuarto de primaria, pero no pude seguir estudiando allí, porque era muy costoso.

A los catorce años, mi mamá me pasó a un colegio distrital donde estudié desde quinto de primaria hasta grado once. En primaria, los estudiantes sordos estábamos separados de los oyentes, había un aula solamente para nosotros y me podía comunicar en lengua de señas. Yo veía a los jóvenes sordos de bachillerato que hacían lengua de señas y fui aprendiendo de ellos; era muy diferente la forma como se expresaban, utilizaban el lenguaje corporal, las señas, el gesto. La verdad es que este colegio distrital me aportó mucho, porque las experiencias anteriores con personas

oyentes habían sido muy difíciles. Aunque la exigencia académica era muy alta, yo sí entendía porque los profesores explicaban súper claro y todos los estudiantes éramos sordos.

En quinto de primaria, sólo la maestra de artes era sorda, los demás maestros eran oyentes. La maestra de matemáticas era muy inteligente y nos explicaba en lengua de señas, ella me exigía mucho porque yo no tenía un buen nivel en matemáticas y como perdía la materia me dejaba tareas para recuperar. La clase de artes era que más me gustaba, porque era muy fácil para mí, había que seguir muy bien las indicaciones, poner mucho cuidado a los detalles y a la pulcritud. La maestra nos pedía que nos esforzáramos mucho para no transmitir una mala imagen de las personas sordas, porque, a veces, se dice que no somos tan responsables.

También, teníamos una mujer modelo lingüístico que nos enseñaba la lengua de señas, ella no se limitaba al abecedario, sino que nos ayudaba a mejorar la expresión corporal y a tener un discurso claro. Además, trabajaba sobre la cultura y la comunidad sorda, nos decía que las personas sordas deben debatir, exponer sus posturas, sus opiniones, no quedarse calladas. Hablábamos sobre su experiencia como estudiante en la universidad y la necesidad de mejorar la lectura y la escritura. Después, cuando yo fui a la universidad, entendí la importancia de todo lo que ella nos había enseñado.

En primaria los oyentes y los sordos estábamos en aulas distintas, pero en bachillerato nos unieron y se inició el trabajo con la mediación del intérprete. La adaptación fue difícil, porque las personas sordas y las personas oyentes tienen temores y no se abren a la posibilidad de conocer a alguien más. A veces, había problemas con los muchachos oyentes porque ellos malinterpretaban a los estudiantes sordos; hay ocasiones en que los oyentes no quieren trabajar con las personas sordas, porque no saben leer igual que ellos o tienen otras diferencias. Yo pienso que estas dificultades se presentan porque en las instituciones educativas no se hace una

verdadera inclusión. Con el tiempo, tuvimos una mejor relación con los compañeros oyentes, pero la verdad era mejor trabajar con las personas sordas que éramos solamente dos mujeres y un hombre.

En bachillerato, cuando no había modelo lingüístico, trabajábamos con una profesora y un profesor sordos, ellos nos explicaban muchos temas relacionados con la identidad sorda, las funciones de los intérpretes, los derechos de los niños sordos, la historia de las asociaciones de personas sordas, las estrategias que los colegios deben utilizar. Ellos me ayudaron a abrir la mente y entender la importancia de seguir estudiando, porque a veces la persona sorda está como encerrada en la cárcel, pero cuando uno sale de once tiene que enfrentarse a la realidad. Gracias a estos dos profesores comprendí que estudiar una licenciatura era difícil, pero que podía hacerlo, entonces fui a la universidad y logré graduarme.

En el colegio, todos los años durante la semana de la lengua de señas les enseñábamos señas a los estudiantes oyentes. Recuerdo que era un trabajo muy duro, porque teníamos que hacer muchos materiales; además, el profesor sordo o el modelo lingüístico nos daban muchas recomendaciones, nos hacían practicar lo que íbamos a decir, le miraban a uno el discurso y le corregían. Esto me preparó para la práctica pedagógica que luego realicé con los niños oyentes en la Escuela Normal Superior, con el apoyo del intérprete. Los maestros sordos y los modelos lingüísticos que tuve en primaria fueron un ejemplo para mí, porque ahora que soy maestra conozco cómo enseñar a los niños la lengua de señas de forma clara.

Los profesores de bachillerato que eran todos oyentes eran súper estrictos y exigentes, dejaban mucha tarea y hablaban mucho. Un profesor de matemáticas escribía muy rápido en el tablero, entonces el intérprete iba a toda carrera y uno tenía que ir escribiendo también. El profesor decía: “¡pongan cuidado, tienen que ir al ritmo!”, pero uno no podía ver al intérprete y al mismo tiempo

escribir, ¡era difícil ver a todos lados al mismo tiempo! La estrategia tiene que ser primero explicar para ver al intérprete y luego copiar.

Algunos profesores oyentes sí sabían cómo enseñarles a las personas sordas, comprendían que el español era difícil para nosotros, entonces eran muy pacientes y se esforzaban por entender lo que escribíamos. Los profesores nos trataban a todos los estudiantes —sordos y oyentes— por igual; sin embargo, los trabajos y las evaluaciones las podíamos hacer las tres personas sordas, mientras que los oyentes las hacían en parejas. Pero, yo creo que a los niños sordos es mejor evaluarlos de manera individual para evidenciar el conocimiento de cada uno, porque cuando se hace en grupo puede suceder que algunos no se esfuercen y se aprovechen de los compañeros que sí saben. También, hay que evaluarles la escritura y la lengua de señas.

A los 18 años terminé mi bachillerato, estaba muy contenta y mi mamá se sentía muy orgullosa, porque ella siempre me ha acompañado. Después de graduarme, tenía dos opciones: trabajar como modelo lingüístico o ser maestra de niños. Entonces, mandé hojas de vida, pero no me llamaron porque debía ingresar a la universidad.

Yo le dije a mi mamá que quería estudiar, pero surgió un problema en la universidad [pública] en la que yo quería ingresar y se perdió esa oportunidad. Me quedé mucho tiempo en la casa, por ahí vagando, sin hacer nada. Mi mamá estaba preocupada, ella decía: “yo quiero que mi hija estudie”. Yo ya estaba pensando en trabajar en lo que fuera, pero una profesora amiga de mi mamá le habló de la Escuela Normal Superior y se dio la oportunidad de estudiar para ser maestra.

En la Escuela Normal Superior aprendí sobre la importancia de exigirse como maestra, tener en cuenta las leyes que rigen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y apropiarse de los lineamientos curriculares. También, acerca de la importancia de analizar las características de

los niños y hacer una buena planeación para enseñarles bien. Yo siento que todos los maestros me aportaron muchísimo, hablábamos de diferentes autores como Vygotsky, Piaget, María Montessori, además de la necesidad de adecuar y organizar el trabajo que se realiza con los niños. Desde propedéutico hasta cuarto semestre siempre hice mis prácticas con niños oyentes, no tuve la oportunidad de trabajar con niños sordos. Yo me sentía bien en la práctica pedagógica, pero los niños oyentes no conocían a las personas sordas, entonces ellos siempre querían mirar al intérprete o a la maestra oyente que estaba conmigo, pero yo quería que me miraran a mí, porque era la maestra sorda. Conocer a niños de diferentes poblaciones fue importante y me sirvió mucho, pero me hubiera gustado, también, hacer las prácticas con los niños sordos.

Después de graduarme como Normalista Superior, ingresé a una universidad [privada] en donde realicé la licenciatura en pedagogía infantil. Allí retomé algunos temas que ya había aprendido en la Normal, pero profundicé en otros como por ejemplo en el currículo inclusivo. Además, tuve la posibilidad de hacer la práctica pedagógica con población sorda, pude ver cómo trabajaba un maestro sordo y los métodos que se pueden usar para enseñarles a los niños sordos. Primero me dieron la oportunidad de conocer la situación de los niños, porque hay muchas diferencias entre ellos, unos tienen familia oyente, otros tienen familia sorda. Si la familia es oyente o los niños son adoptados, no conocen bien la lengua de señas o no está bien estructurada; pero si los padres son sordos, por supuesto que ellos se comunican en lengua de señas sin problema.

Por eso, cuando hacía las planeaciones de las clases tenía en cuenta que algunos niños no sabían la lengua de señas, iba despacio, al ritmo de cada uno para que aprendieran y le hacía seguimiento a cada niño. En esa experiencia como maestra me sentí muy bien, el trabajo fue muy bueno, los niños quedaron encantados conmigo. La ventaja era que la profesora titular del curso

— una persona sorda— y la profesora de la universidad me retroalimentaban y me daban orientaciones sobre la forma de enseñar a los niños sordos.

Ahora que ya terminé la licenciatura en la universidad tengo otra experiencia y puedo trabajar con los niños sordos, porque con los oyentes era muy complicado. Yo como maestra me convierto en un modelo sordo para los niños sordos y sus familias, por tanto, puedo mostrarles a los padres oyentes los beneficios de aprender la lengua de señas. Lastimosamente, los padres oyentes insisten en la comunicación oral con sus hijos, pero esta no resulta provechosa. Un asunto en el que yo pienso mucho es que mi mamá no se esforzó por aprender la lengua de señas y, por esa razón, yo estuve un poco alejada de ella. Generalmente, gestualiza o hace un poco de mímica y, a veces, me escribe; pero yo siempre le digo: “mamá tienes que hablar en lengua de señas”, pero ella insiste en hablarme oralmente. Muchas veces, para comunicarme con mi mamá me toca recurrir a amigos intérpretes o utilizar el servicio del centro de relevo, pero casi no me gusta porque se debe esperar el turno y ¡la fila es muy larga!

Entonces, yo les diría a los padres oyentes: “en la escuela el maestro sordo tiene la responsabilidad de enseñar a los niños la lengua de señas con la que se van a sentir identificados con la comunidad sorda. Piensen, por ejemplo, en las personas que hablan la lengua oral, ellos se sienten parte de la comunidad oyente, porque están allí y se pueden comunicar. Entonces, igual pasa con sus hijos, aprenden la lengua de señas para poder comunicarse con los miembros de la comunidad sorda. Pero en la casa, ¿cómo se van a comunicar?, ¿no van a tener contacto con nadie?”

Los padres, a veces, dicen: “es difícil aprender lengua de señas”, pero yo les explicaría que es necesario esforzarse sin importar las circunstancias, para que puedan comunicarse con sus hijos de manera eficiente. También les diría: “si usted le habla a su hijo sordo, él no le va a entender

lo que usted le dice; si usted no utiliza la lengua de señas, su hijo se va a sentir muy solo; en cambio, si usted aprende la lengua de señas, su hijo va a recibir la atención necesaria, van a disfrutar juntos y a construir afecto”.

Por eso, a mí me gustaría implementar estrategias que les permitan a los padres aprender la lengua de señas para relacionarse con sus hijos sordos. Entonces, no es suficiente enseñarles la seña y que ellos la repitan, pues solo estarían imitando la lengua; es muy importante planear un curso de lengua de señas como lo hacía el modelo lingüístico de un colegio distrital donde hice las prácticas pedagógicas. Yo quedé sorprendida con esta experiencia, me pareció ¡tan interesante!, porque los padres participaban en la creación de las actividades y lograban realmente expresarse en lengua de señas.

En cuanto al trabajo con los niños sordos, no me gusta el método tradicional, porque los niños están mucho tiempo sentados escribiendo, haciendo planas o dibujando. No es bueno que los niños estén siempre en el aula, como encerrados, haciendo siempre lo mismo. Hay que buscar otros modelos de enseñanza, por ejemplo, en la universidad un maestro me habló del modelo constructivista y romántico que me gustó mucho, porque apunta a la libertad y la autonomía del niño, para que puedan expresarse y desarrollar su creatividad. Me parece que este modelo pedagógico aporta mucho porque plantea que los maestros deben ser muy flexibles, adaptar las actividades a las necesidades de los niños y acompañar a los que tienen dificultades para que puedan aprender y estar tranquilos.

Es importante enseñarles a los niños las diferentes materias como matemáticas y lenguaje, pero también es necesario salir del aula para mirar la naturaleza, visitar lugares relacionados con los temas, utilizar diferentes recursos para que los niños se expresen de manera artística y, luego, retroalimentar esas experiencias. Es muy importante para una maestra que los niños se sientan a

gusto cuando están aprendiendo. Yo hablo de estas cosas, pero seguramente hay muchas otras que como maestra debo tener en cuenta para que los niños se diviertan, disfruten y se emocionen por estudiar.

Siempre he pensado que las personas sordas tienen una manera de enseñar diferente a las oyentes. Pero, me parece que cada maestro se gana que lo valoren cuando hace su trabajo de la mejor manera posible. Por ejemplo, en la universidad, tuve un profesor sordo que es un referente para mí, porque era bastante exigente, serio y muy puntual. Por eso, me parece importante ser una maestra con buenos valores y buena conducta; quiero ser una maestra flexible y no tan estricta; ser formal, calmada, amable y explicarles a los niños con tranquilidad para que puedan avanzar en su proceso educativo.

En este momento en Bogotá hay nueve colegios distritales que están atendiendo a los niños sordos, pero en algunos jardines de la Secretaría de Integración Social, no hay maestros que trabajen con esta población. A mí me gustaría ir a diferentes lugares y contextos de Colombia para conocer qué se está haciendo allá y, de pronto, trabajar con esa infancia sorda a la que todavía no se le está prestando atención.

Hay personas oyentes que saben lengua de señas y se reúnen con personas sordas para analizar aspectos relacionados con la educación de las personas sordas, pero yo no he participado, porque me parece que son reuniones privadas. Sin embargo, pienso que es importante asistir a estos espacios para conocer cuáles son las opiniones y las posturas que se asumen frente a la manera de educar a los niños sordos. Me parece interesante participar en grupos en los que uno pueda compartir las estrategias que ha utilizado para enseñar a los niños sordos y aprender de las experiencias de otros maestros para mejorar las propias acciones. También me gustaría estudiar

una especialización sobre la infancia y la adolescencia para después, quizás, formar a otros profesionales.

Graciela: *Lo que me encanta de ser maestra es trabajar con los niños, porque pongo las bases para que aprendan y se defiendan en el futuro*

Yo nací muy bien de salud, igual que mis hermanas, pero mi mamá dice que a los tres años me enfermé de meningitis y como consecuencia perdí la audición; yo no escucho absolutamente nada, soy sorda profunda.

Mi mamá no sabe lengua de señas, pero como yo oralizo, más o menos, podemos tener una comunicación; ella me tiene paciencia y la relación de las dos es muy buena. Mi papá casi no me entiende cuando hablo y como que se disgusta cuando no pronuncio bien. Mi hermana mayor aprendió la lengua de señas, porque en mi colegio les dijeron a mi papá y a mi mamá que alguien de la familia debía aprender la lengua de señas para poder comunicarse conmigo, pero como los dos estaban muy ocupados, entonces ella tuvo que asistir al curso que se realizaba todos los viernes. También, tengo una prima que sabe lengua de señas y con quien tengo una relación muy fuerte, porque crecimos juntas y vivimos en la misma casa hasta los 15 años, entonces mientras comíamos, veíamos televisión, jugábamos y hacíamos travesuras, yo le iba dando las señas; de cierta manera, ella me servía de intérprete con mi mamá y mi papá.

En el año de 1993, ingresé a un colegio privado, especializado en la educación de niños sordos, en donde estudié toda la primaria y el bachillerato. En mi colegio había fonoaudiología y terapia de lenguaje, porque se exigía que las personas sordas nos comunicarnos de manera oral. La fonoaudióloga le dijo a mi papá que me comprara audífonos para que pudiera hablar bien, pero yo no los usaba porque no me gustaban, entonces mi mamá no me obligó y respetó mi decisión.

De todas formas, aunque en ese momento la fonoaudióloga era muy fuerte, me sirvió para poderme comunicar con mi mamá y mi papá.

Mi maestra de los primeros años era oyente, no hacía lengua de señas estandarizada, sino que hicimos un código porque el enfoque fuerte era que los niños sordos habláramos. En ese momento, uno no veía las áreas [obligatorias], solamente aprendía la lengua oral para poder comunicarse: algunas palabras y la forma de pronunciarlas. Por ejemplo, mi profesora nos enseñó qué era el cumpleaños, porque uno veía en la casa que celebraban los cumpleaños, pero uno no sabía qué era eso, entonces ella decoraba el salón y así uno iba aprendiendo. A mi maestra le gustaba estar con los niños y utilizar muchas estrategias para que uno compartiera con sus amigos y compañeros de clase. Era una maestra muy buena, especial, paciente y uno se divertía mucho con ella.

¿Pero recuerdas la ley de 1996, cuando los sordos lucharon para que no se siguiera con la educación oralista?, entonces mi colegio cambió y trajeron a un maestro sordo que empezó a enseñarnos la lengua de señas colombiana. Me acuerdo, que tenía un cuaderno con una lista de vocabulario, era como un diccionario donde estaba el término en español y el dibujo de la seña; bueno, empezamos a conocer la comunidad sorda y a manejar la lengua de señas.

Un maestro sordo me enseñaba matemáticas y ¡pues claro! yo le entendía muy bien. Me gustaba la manera como enseñaba y los recursos que utilizaba. El maestro de sociales nos contaba la historia de Colombia en lengua de señas como si fuera una película, uno se sentía súper contento porque podía entender con mucha facilidad; después nos preguntaba qué había pasado, qué habíamos entendido y nos permitía hacer comentarios; además, utilizaba otras estrategias como carteleras o mapas.

El profesor de democracia era un líder sordo, nos hablaba sobre el tema de los derechos, le agradezco mucho porque me ayudó a entender que no tengo límites. Él nos decía: “ustedes pueden trabajar”, “ustedes pueden estudiar”. De pronto, uno como sordo, a veces, piensa que sólo lo pueden hacer las personas oyentes. También, nos enseñó que hay ocasiones en las que uno necesita defenderse, ser una persona libre y asumir algunas posturas. Esas cosas que él nos enseñó también me ayudaron a no ser tan dependiente de mi familia. Ahora que estoy casada y tengo un hijo, en algunas ocasiones, tengo que defender mis posturas frente a la sociedad. Eso muestra que las personas sordas si somos inteligentes y podemos expresar nuestra opinión. Yo creo que hoy en día hace falta brindarles este tipo de educación a los jóvenes sordos para que puedan salir adelante.

En primaria, yo era la mejor estudiante, era muy juiciosa, acá [muestra la cajita de sus recuerdos] tengo las medallas que me dieron en el colegio, porque tenía unas notas excelentes, la verdad, me iba bien en todas las áreas. Mi papá era muy exigente, porque no quería que se perdiera el dinero que invertía en el colegio, entonces yo iba a clases y cuando llegaba a la casa tenía que estudiar también. Como mi hermana mayor sabía lengua de señas me ayudaba a repasar los temas, me explicaba y me apoyaba en las tareas. Mi papá decía: “te voy a dar un premio”, entonces me daba un helado o íbamos al parque. y ¡claro!, eso me motivaba a estudiar.

En una ocasión, en el colegio, me dieron un premio muy especial y bonito que disfruté mucho: me regalaron tres boletas para asistir a una función de cine con mi papá y mi mamá; yo estaba muy contenta porque era la primera vez que iba al cine y, además, porque podía ver la película que siempre había querido: Winni de Pooh. Recuerdo que el teatro era muy bonito, elegante, super fino, tenía unas sillas rojas brillantes y una pantalla muy grande, muy diferente al cine de ahora. La película no estaba en lengua de señas, ni tenía subtítulos; pero, igual, yo veía y me gustaba

hacer lo mismo que hacía el oso, iba interpretando lo que veía en la película, estaba feliz, me sentía como si fuera rica.

Cuando tenía ocho o nueve años, siempre me encontraba en el parque con dos o tres vecinos sordos del barrio y nos poníamos a hablar. Como estudiábamos en colegios distintos, su nivel de lengua de señas era diferente al mío, entonces íbamos aprendiendo cosas nuevas. Mi mamá los invitaba a la casa y, con el tiempo, ellos comenzaron a llegar con sus amigos del colegio y nos poníamos a echar chisme, porque a las personas sordas nos gusta hablar mucho. Después de los once años, venían muchas personas sordas a mi casa, entonces, mi papá adecuó un espacio en el primer piso, para que pudiéramos reunirnos, tomar tinto y charlar. Por ejemplo, hablábamos de las formas de relacionarnos en nuestras familias y de las experiencias en los colegios donde estudiábamos. Por ejemplo, en los colegios distritales no había terapia y en el mío sí; algunos contaban que, a veces, se burlaban de ellos por ser personas con discapacidad, pero yo no me enfrenté a eso, porque todos los estudiantes éramos sordos.

Esas charlas con mis amigos me ayudaban a fortalecer la lengua de señas, porque aprendía chistes, bromas y otras cosas que no se enseñaban en el colegio. Todo lo que aprendía luego la compartía en mi colegio con mis compañeros y el maestro sordo me retroalimentaba; si aprendía una nueva seña mi profesor me explicaba el significado de la palabra en español, yo les contaba a los amigos que venían a mi casa y a mi hermana mayor, así ellos, también, aprendían.

Les agradezco a mi papá y a mi mamá, porque reconocieron que yo necesitaba encontrarme y conversar con mis amigos sordos, como lo hacían mis hermanas con sus amigos oyentes; y esa vida social me sirvió mucho para avanzar en mis conocimientos. Algunos padres oyentes no quieren que sus niños sordos reciban la visita de otras personas de la comunidad sorda, esto es

triste, porque no pueden recibir ese estímulo que les ayudaría a conocer otros aspectos de la lengua de señas y enriquecer lo que aprenden en el colegio.

A los 12 o 13 años me sentía muy feliz, pues estaba estudiando y sabía que en las clases me iba a encontrar con mis amigos y la iba a pasar chévere en el colegio. En octavo o noveno éramos un grupo de puras mujeres, éramos muy unidas, hacíamos actividades, jugábamos, pintábamos, siempre estábamos juntas. Pues claro, a veces había, dificultades y desacuerdos, pero bueno, siempre hacíamos las paces. Con ellas, todavía, conservo una relación muy estrecha; mejor dicho, parecemos hermanas.

La directora de grupo de grado décimo era una profesora oyente, licenciada en Ciencias Naturales, era la primera vez que ella trabajaba con personas sordas y se esforzó por aprender lengua de señas, nosotros le ayudábamos para que se pudiera comunicar con nosotros. Recuerdo es que era una profesora muy comprometida y atendía los asuntos personales en privado.

Me acuerdo del profesor de español, porque llegó con una estrategia diferente: nos dio un libro para que nos acercáramos a la lectura; pero, como los estudiantes nos resistíamos insistió y trabajó durísimo para explicarnos de diferentes formas el significado de las palabras y el sentido de la historia. Este proceso me ayudó a conocer la estructura del español y a entender un poco más las lecturas de las otras materias. Este profesor provocó una transformación en mí, porque pude reconocer para qué servían el español escrito y la lectura, empecé a ir a las bibliotecas y buscar libros para leer. En ese momento, también, pude ver que enseñar requiere un gran esfuerzo, porque uno como maestro debe buscar las estrategias apropiadas para que los estudiantes logren comprender y aprender.

Cuando llegué a grado once no quería irme del colegio, porque era como mi casa, yo tenía a mis amigos, mis profesores, tenía mi rutina, yo sabía que iba a quedarme otra vez sola. El colegio era

mi vida, ese era mi hogar, entonces, cuando me gradué yo dije: “¿ahora qué voy a hacer, me voy a quedar en casa sin hacer nada?” Mis amigos me hacían mucha falta, pues bueno, la verdad es que uno quiere hablar y con las personas sordas tiene esa posibilidad.

Los maestros sordos eran muy buenos, los aprecio mucho y nunca me voy a olvidar de ellos. Cuando veíamos en el horario que nos tocaba con un maestro sordo sentíamos ¡qué alegría!, nos portábamos juiciosos y atentos, porque la forma de ser y enseñar de los maestros sordos es muy diferente, pero cuando se trataba de un maestro oyente, éramos indisciplinados.

Los maestros sordos fueron un buen modelo de vida social, porque eran muy estudiados, leían muy bien y nos mostraron con su ejemplo que sí se podían hacer las cosas. Eran profesionales con una buena vida; algunos tenían casa, habían conseguido su licencia de conducción y manejaban carro o moto; entonces, uno decía “bueno, sí se puede”. Esos modelos se implantaron en nuestros sueños, uno se pone metas y cuando lo logra se siente muy contento. La verdad, cuando yo estaba estudiando quería empezar a trabajar rápidamente, porque pensaba que estudiar era una responsabilidad muy grande. Luego entendí que estudiar me iba a permitir trabajar con niños pequeños, porque, de cierta manera, vi que mis maestros sordos se habían preparado para poder enseñar, entonces ellos también influyeron en mi deseo de enseñar a los niños sordos y prepararme para hacerlo.

No tengo un maestro preferido, a todos mis maestros los aprecio mucho, no importa si es una persona oyente o sorda; pero si tiene que ser muy amable, capaz de percibir cuando sus estudiantes estén tristes o tengan problemas para que dialogue con ellos, los apoye y les haga creer que pueden hacer las cosas; ese es el tipo de maestro que me gusta. Hay maestros oyentes que, tal vez, no tienen conocimiento de la lengua de señas, pero utilizan buenas estrategias y tienen una buena relación con sus estudiantes.

Debido a las barreras comunicativas que las personas sordas tienen con sus padres oyentes, a veces, el maestro sordo se convierte como en un papá o una mamá que está allí aconsejando y explicando en su propia lengua lo que pasa en la vida real. El maestro que está pendiente del desarrollo integral del estudiante es el tipo de maestro que uno quiere imitar.

Después de graduarme de bachillerato, empecé a ir a SORDEBOG, en esta sociedad había personas sordas mayores, yo quería conocerlas y hablar un poquito con ellas, a mí me gustaba porque me contaban su historia en lengua de señas. Entonces, de cierta manera, la comunidad sorda se convierte para uno en un amigo, en su familia.

Bueno, entonces, entré a estudiar diseño gráfico en el SENA, pero no era la que yo quería, sino que me tocó, porque mi mamá prácticamente me obligó. Ella creía que, porque yo era hábil con los dibujos y un poco con el arte, entonces yo debía estudiar esa carrera. Ese fue un cambio grande porque en el Sena todos eran oyentes y al principio me sentía muy sola. Allí no había servicio de interpretación, pero con el tiempo algunos oyentes se interesaron en aprender la lengua de señas e hice buenos amigos. También trabajamos en el grupo de teatro y después cuando me gradué otra vez experimenté la soledad, son como ciclos, la vida va cambiando.

En esta institución me hicieron pensar en cuál era mi proyecto en la vida, entonces yo les pregunté a mis compañeros sordos y ellos me dijeron que sería bueno trabajar como maestra. Como yo conocía a algunas personas sordas que eran modelos lingüísticos, aunque no se habían graduado de la universidad, a mí me pareció interesante y pasé la hoja de vida al INSOR, pero allí me dijeron: “te comunicas con claridad, pero necesitas algún estudio relacionado con ser maestra”; también, me dijeron que se necesitaban maestros para las personas sordas, especialmente, en el ámbito rural; entonces me interesó ser maestra y empecé a buscar dónde estudiar.

Averigüé en [una universidad pública de Bogotá] donde estudiaban muchas personas oyentes y algunas personas sordas que querían ser maestros, pero no me gustó porque había muchos paros. Luego, encontré que también podía estudiar en [otra universidad pública de Colombia], pero como uno mismo tenía que pagar el servicio de interpretación, mis padres me dijeron que debía buscar otra institución y recordé que estaba la Escuela Normal Superior. Le pregunté a una amiga mía que me dijo: “en la Normal el servicio de interpretación es gratis, la enseñanza es muy buena y además te gradúas rápido”.

Empecé a estudiar en la Escuela Normal Superior en el semestre Propedéutico, pero ¡era tan exigente!, ¡había tantas tareas y tanto que leer! Y, la verdad, ¡yo tenía muchas debilidades!, entonces yo decía: “¡yo no quiero seguir estudiando!, ¡está muy duro!”. Después, cuando pasé a primer semestre, ya estaba contenta. Me empezó a gustar el estudio, empecé a comprometerme un poquito más, organicé mejor los asuntos en casa y pude dedicarme al estudio.

Para mi familia es un orgullo muy grande que yo me haya graduado como Normalista Superior, porque siempre se tiene la idea de que las personas sordas no pueden leer y que por eso no van a poder estudiar y, por lo tanto, no van a poder avanzar. Con mi grado demostré que sí se puede, porque cuando estaba creciendo pensaban que, por ser una persona sorda, tal vez, no iba a poder lograr muchas cosas; pero en este momento, la opinión que tienen de mí es diferente. Ahora, mi tío y yo somos los únicos maestros de la familia.

Haber estudiado en la Escuela Normal me permitió mejorar la forma de comunicarme con mis familiares y exponer mi postura, ahora que conocen todo lo que aprendí y soy capaz de hacer, siento que me respetan y me ven como una igual. Además, le estoy dando un gran ejemplo a mi hijo al mostrarle que sí se puede estudiar y seguir adelante. Yo también me siento muy orgullosa

de mi familia y aprecio mucho el compromiso y esfuerzo de mis padres, así como su apoyo durante toda mi vida.

Ahora que estudié y me gradué puedo hacer mi propia vida, soy una persona autónoma. Yo muestro una imagen diferente de la persona sorda, muchas personas tal vez pensaban que yo tendría que vivir siempre con mi familia, con mi mamá, pero ahora está demostrado que no necesariamente tienen que ser así, que puedo hacer mi vida independiente.

Actualmente, estoy trabajando [en una entidad distrital de Bogotá] como modelo lingüístico. El contrato dice que mi trabajo está dirigido a la población sorda: sordos con implantes o incluso sordos con discapacidades asociadas. Otras de mis responsabilidades son enseñarles la lengua de señas a los adultos de [esta entidad] que quieren aprender, a los maestros y a los padres de familia de los niños sordos.

Hoy en día, considero que es muy importante estudiar para ser maestro, porque todo lo que aprendí en la Escuela Normal me ha servido mucho en mi trabajo como modelo lingüístico, porque atiendo a los niños sordos y converso con los maestros oyentes sobre algunas estrategias y recursos que se pueden utilizar en las clases. Por ejemplo, les digo que los niños sordos son muy visuales y es necesario mostrarles materiales que impacten sus sentidos y puedan tocar. También, les hablo del tema del arte, el cuerpo, el juego y la expresión corporal.

Y, entonces, los profes se dan cuenta que en realidad se requieren recursos y estrategias apropiadas para trabajar con los niños sordos. También, reconocen que se deben respetar sus ritmos de aprendizaje, que en sus casas no hay quien los acompañe con la lengua de señas, que deben hacer adaptaciones para los niños que vienen de la ruralidad, porque la educación urbana es distinta. A mí me gusta y me parece importante trabajar de la mano con los maestros oyentes, los practicantes de educación especial y con los padres de familia. También, me parece muy

enriquecedor que en un aula inclusiva de niños pequeños trabajen dos profesionales: uno con los niños oyentes y otro con los niños sordos.

Otra cosa que aprendí en la Normal es que a la infancia hay que darle la importancia que merece. Eso me ha servido para decirles a los padres de familia: “nada de dejar a los niños por ahí, a un lado o discriminarlos porque son sordos”. En otras ocasiones, lo que aprendí sobre las leyes me ha ayudado para defender a los niños cuando los padres dicen: “hay que implantar al niño”.

Estudiar en la Escuela Normal Superior me sirvió para enseñarles a niños sordos y oyentes. Por ejemplo, cuando surgió el caso de un niño oyente que, según el fonoaudiólogo, necesitaba comunicarse en lengua de señas me asignaron ese trabajo, porque yo había tenido una experiencia similar en mis prácticas pedagógicas. No importa que yo esté contratada como modelo lingüístico, yo hablo y actúo como maestra, entonces las personas ya empiezan a reconocer al modelo lingüístico como alguien que estudia y asume el rol de maestro.

No estoy de acuerdo con que las personas sordas que no se han formado como maestros asuman el rol de modelo lingüístico; quien le enseña la lengua de señas a un niño sordo debe saber cómo hacer una planeación, qué estrategias y recursos emplear. Pero yo creo que el problema está en que muchas personas sordas que han estudiado para ser maestros no consiguen trabajo tan fácilmente, entonces me pregunto ¿por qué a los profesionales oyentes se les reconoce su carrera, pero a la persona sorda no? Algunos modelos lingüísticos que ya se han graduado de [diferentes universidades] le han solicitado al INSOR que se les dé otro estatus, que se cambie la denominación de modelo lingüístico por maestro, pero hasta ahora no se ha aceptado ese cambio. Ahora que ya me gradué he visto que [en las entidades del distrito], a veces no se insiste tanto en el aprendizaje de la lengua de señas. Como es sabido, a los niños sordos no se les enseña lengua de señas en la casa, porque las familias son oyentes; por eso, es muy importante fortalecer la

lengua de señas en la escuela para que los niños sientan que son capaces de expresarse y con el tiempo puedan aprender otras áreas del conocimiento de manera mucho más fácil.

Yo veo que, en el enfoque bilingüe, a veces, se descuida la lengua de señas, porque se trata de ir al mismo paso con las dos lenguas. Este es un asunto al que hay que prestar atención, porque uno se encuentra con muchos jóvenes sordos que dicen: “¿estudiar? ¡uy no, estudiar es difícil, es complicado!”. La raíz de este problema es que no se ha trabajado bien la primera lengua; pero, si esta se trabaja muy bien, con el tiempo los estudiantes podrán adquirir la segunda lengua y seguir avanzando en el español. Así, esa debilidad que hoy veo en las personas sordas y las barreras que los mismos estudiantes se ponen van a desaparecer y se van a decidir a estudiar en la universidad.

Yo quiero ser una buena maestra para no afectar a mis estudiantes, pienso con mucha frecuencia en los maestros que tuve en la infancia y quiero ser como ellos. Antes pensaba que ser maestra no era tan difícil, pero ahora veo que es una profesión muy exigente, porque se tienen grandes responsabilidades con las clases y enseñar; hay que saber optimizar los recursos, diseñar las actividades y, además, se deben atender las responsabilidades de la propia familia. Lo que me encanta de ser maestra es trabajar con los niños, porque sé que estoy poniendo las bases para que puedan aprender cosas importantes y defenderse en el futuro.

Lygia: Me gustó ser maestra cuando inicié la práctica pedagógica con los niños

Yo nací oyente, pero a los seis años perdí la audición, porque en el jardín infantil, alguien me empujó, yo me caí y me golpeé la cabeza. Yo no sentía ningún cambio, pero mi mamá si se dio cuenta que cuando ella me hablaba de lejos yo no le respondía, solamente cuando me hablaba de cerca yo le ponía atención y respondía. Mi mamá al ver eso se extrañó muchísimo, entonces ella dijo: “¿por qué no escucha bien?” Además, empecé a hablar cosas como incoherentes, que no

tenían sentido, se empezó a escuchar mal lo que yo decía y parece que me empezó a fallar un poco la memoria. Entonces, mi mamá se preocupó mucho y fuimos al médico, allí le dijeron que por el asunto del golpe en la cabeza ahora yo era hipoacúsica.

Me acuerdo que cuando volví al jardín infantil estaba muy asustada porque se me habían olvidado muchas cosas, no reconocía a los niños y parecía que se estaban burlando de mí, no sabía qué pasaba, me sentía muy sola. La maestra sabía que yo ya no oía, porque mi mamá le había explicado, pero como que no le importaba mucho, ni le prestaba mucha atención, ella creía que yo sabía leer, que yo sabía escribir; pero no, la verdad es que las cosas que yo había aprendido se me habían olvidado, yo trataba de comunicarme oralmente como antes, pero habían cambiado muchas cosas. Con la profe ya no podía tener una comunicación clara, entonces yo les pedía a algunos niños que me prestaran el cuaderno, yo siempre tenía que copiar de mis compañeros para poder pasar el curso. Recuerdo que yo le decía a mi mamá que era difícil, que me regañaban y ella decía: “¡no! tienes que seguir intentándolo”.

Empecé a ir al hospital a terapias de fonoaudiología para que pudiera aprender a hablar y escribir bien; además, me hicieron la audiometría y me pusieron los audífonos, yo los llevaba al jardín infantil, si no me los ponía, no escuchaba ni entendía nada. Con los audífonos escuchaba algo, pero en las clases no me ayudaban a despejar las dudas, porque lo que yo escuchaba era un discurso desordenado y no entendía bien.

En este jardín infantil tuve varias maestras, pero la que más recuerdo es mi maestra de transición porque tuvo un impacto muy positivo en mí. Ella era oyente, muy amable y especial, me prestaba atención, me ayudaba y siempre me acompañó en todo el proceso, se esforzaba mucho para que yo hablara bien, me ayudó a leer un poco los textos escritos, a leer las imágenes y a expresarme en forma oral.

Recuerdo que, en ese momento, yo tenía varios amigos en el barrio donde vivíamos y con ellos jugábamos mucho. Los niños de mi barrio sabían que yo era hipoacúsica, entonces fui formando como códigos con ellos para poder hablar y jugar, porque yo no sabía lengua de señas; ellos se comunicaban con la expresión corporal, hacían como una dramatización y así yo sabía lo que decían. Cuando yo utilizaba los dos audífonos, si les entendía un poco más, pero tenían que hablarme cerca.

Luego ingresé a un colegio cristiano en donde estudié hasta quinto de primaria. Recuerdo que era un colegio pequeño, las profesoras eran buenas y amables. En ese colegio yo era la única niña sorda, pero tenía muchos amigos, en especial cuatro buenas amigas, para ellas no era un problema que yo escuchara un poquito, me entendían, jugábamos, hacíamos los trabajos juntas y me apoyaban siempre. En clase, yo no les preguntaba tanto a las maestras, porque yo sabía que mis amigas me iban a explicar y guiar las tareas que tenía que hacer.

La maestra de matemáticas era exigente, explicaba muy bien los temas, utilizaba muy buenas estrategias y siempre estaba dispuesta a responder las preguntas de los niños. Yo me acuerdo que ella ponía en la mesa de cada niño un cartón con las tablas de multiplicar para que uno las pudiera consultar y aprender; para ayudarnos a hacer cálculos mentales sin utilizar lápiz ni papel. utilizaba mucho la golosa y la relacionaba con las tablas de multiplicar y la división.

Mis padres no querían que yo me viera como una niña en condición de discapacidad o con alguna limitación, ellos querían que yo siguiera avanzando. Por eso, en la casa, asumieron como el rol de ser maestros, pero a veces casi no me gustaba trabajar con ellos, porque si yo me equivocaba se ponían bravos, sobre todo mi papá. Con mi mamá estudiábamos las vocales y utilizábamos la cartilla Coquito. Los sábados y domingos mi papá siempre me ayudaba a reforzar la memoria. Por ejemplo, me compraba rompecabezas que tuvieran vocales, trabajaba conmigo frases y otras

cosas. Desde niña, él me enseñó que debía escribir las cosas para que no se me olvidaran, por eso siempre escribo lo que necesito recordar. A mi papá le encantaba que yo pudiera leer y escribir, y a mí me gustaba también. Además, mi papá compró un tablero y marcadores para que yo aprendiera la multiplicación y la división, por eso yo era muy hábil con las matemáticas. Él era exigente y si yo no aprendía rápido o respondía mal ¡me pegaba unos coscorrónes! y yo me ponía a llorar.

En esa época me encantaba jugar con mi hermanita menor a la profesora, yo era la profesora y ella era mi estudiante; teníamos unos muñecos y yo les enseñaba ciencias, matemáticas, todas esas cosas. Ella era como la monitora, porque me ayudaba a escribir las notas. Mi hermanita es oyente y empezó a aprender lengua de señas cuando era una nenita, pues yo le enseñaba sólo un poquito, porque cuando ella nació yo tenía como nueve años y no sabía muchas señas. Pero cuando mi hermana entró al colegio a los 3 años, ahí le empecé a enseñar más y ella se hizo muy hábil en la lengua de señas. A medida que fuimos creciendo, nos comunicábamos mucho y ella aprendió muy bien lengua de señas, parece como si fuera una intérprete.

Posteriormente, a los 13 años [aproximadamente], ingresé a un colegio distrital de personas oyentes para estudiar el bachillerato. Inicié el grado sexto, pero fue un período muy difícil, porque allí los profesores no entendían mi condición, me decían que leía como una niña de segundo de primaria. Además, mis compañeros me criticaban por mi forma de leer y escribir. A los dos meses dije: “¡no voy a volver más al colegio!”, estaba llorando, mi mamá me preguntó: “¿Por qué no quieres estudiar?” Le dije: “¡no!, es que allá no estoy aprendiendo, no me gusta ir al colegio, se burlan de mí”. Entonces, me retiré de este colegio y volví a retomar las terapias del lenguaje en el hospital, durante dos o tres meses. Allí le dijeron a mi mamá que había un colegio para sordos que me podía servir, pero cuando mi mamá me contó me enojé muchísimo y le dije que no quería

ir a estudiar a ese colegio, porque se iban a burlar de mí. Mi mamá me pidió que me calmara y me explicó que ese era un colegio diferente en donde las personas usaban la lengua de señas.

En ese colegio me hicieron una evaluación escrita para verificar si podía ingresar a sexto de bachillerato, pero debido a los resultados me ubicaron en cuarto de primaria. En ese momento tenía como 14 años. Mis compañeros sordos siempre me apoyaron y enseñaron señas que me servían para poderme comunicar. Como yo tenía un nivel de español muy bueno, con respecto a mis compañeros yo les ayudaba y algo les enseñaba. Después de aprender la lengua de señas, mi vida empezó a mejorar muchísimo. A mí me encanta la lengua de señas, beso mis manos, ¡gracias a Dios! porque después de tanto sufrimiento con la oralidad y la escritura, yo pensaba que los problemas en mi casa eran culpa mía.

Mi maestra de matemáticas de cuarto y quinto de primaria era una persona oyente, buena, especial y hábil en la lengua de señas que me apoyó y me enseñó muchas señas. Pero, cuando pasé a sexto, teníamos una profesora oyente que hacía muy mal las señas. En general, los maestros oyentes tenían mal manejo de la lengua de señas y a uno le tocaba esforzarse para entender, se necesitaba mucha paciencia... porque los maestros llegaban, se interesaban por aprender la lengua de señas, pero mientras aprendían el tiempo iba pasando... y era muy complicado entender lo que nos enseñaban. Bueno, así uno iba pasando los años, pero no con buenos conocimientos ni buenos maestros. Por eso, el profesor que va a enseñar a las personas sordas, sean niños o jóvenes, debe saber muy bien la lengua de señas para que ellos se interesen en la clase, de lo contrario se afecta el aprendizaje.

En octavo llegó al colegio un maestro sordo que sabía mucho de matemáticas y de álgebra, peleábamos mucho y desde ese momento empecé a odiar el álgebra, porque yo le decía que no entendía, pero él era muy exigente. Como los dos éramos sordos, discutíamos y me ponía a llorar,

él me reclamaba porque yo le discutía y lo criticaba. En noveno siguió siendo el profe de álgebra y, también, era el director del grupo, me dio la responsabilidad de ser monitora y le agradezco porque me ayudó a desarrollarme como líder. Aunque parece que enseñaba con un método un poco tradicional, de todas formas, me enseñó a aprender.

El profesor de educación física también era sordo y con él tenía una relación especial, porque me ayudó con la escritura de un proyecto y fue un ejemplo del español para mí. Mi maestra de matemáticas era una excelente maestra sorda, porque cuando yo no le entendía utilizaba diferentes estrategias para ayudarme a llegar a la respuesta. Yo requería mucho de su acompañamiento, por eso la buscaba para que me hiciera tutorías después de las clases.

El profesor de artes era un buen maestro sordo, porque conocía muchos autores y explicaba la teoría; además, cuando me equivocaba me corregía y me ayudaba a mejorar la expresión corporal. Él utilizaba diferentes recursos, me ayudaba para que yo me expresara a través de las artes plásticas y luego me preguntaba qué significaba lo que había realizado, cómo me había sentido. Eso me ayudó a ver el arte de una manera diferente, dejar mis miedos a un lado y entender que sí era capaz. De este profesor aprendí que es necesario estar muy atento para analizar la situación de los niños y saber a qué situaciones se enfrentan. Así como él estuvo pendiente de mí, yo quisiera también estar pendiente de los niños para apoyarlos si tienen algún problema o dificultad en la familia.

Ahora vamos a hablar, de las maestras oyentes. A mí me encantaba la química, me gustaba aprender, era muy curiosa fui la mejor en química siempre, eso que aprendí de la maestra creo que me puede servir para enseñarles a los niños. Yo pensé en ser maestra de química, pero... no, ¡es algo tan fácil, porque se requiere mucho estudio y teoría, no sé si en el futuro llegue a ser maestra de química o no, pero esa maestra resultó ser un ejemplo para mí, ella tenía razón cuando

decía que si uno quiere estudiar tiene que estar interesado. Ella hizo un gran esfuerzo por profesionalizar su lengua de señas y trabajaba de la mano con tres profesores sordos de los que ya he hablado antes.

La profe de español, también, estaba muy interesada en aprender la lengua de señas para enseñar a los sordos. Me parece un buen modelo porque era bastante exigente, pero reconocía la condición de las personas sordas y su nivel de español. Yo tuve acceso a los libros sólo hasta décimo y once cuando tuve clases con ella, pero yo no entendía ese libro que nos propuso leer porque era complejo. Mis compañeros sordos también se quejaban porque no comprendían lo que leían, entonces los profesores sordos decidieron proponerle otra estrategia y la profesora modificó lo que ya había planteado y comenzó a trabajar con cada estudiante desde su nivel de escritura.

Las evaluaciones eran muy complicadas, porque había muchas expresiones en español que uno veía y no entendía. De pronto, los profesores oyentes creían que las personas sordas aprendíamos igual que las personas oyentes, entonces eso era un problema. Muchos profesores explicaban el tema y decían: “listo ya me entendieron”, entonces luego hacían el quiz escrito y daban un límite de tiempo. Pero, con la profesora de química era diferente, porque ella primero explicaba, si teníamos dudas volvía a explicar, luego asignaba los talleres y sobre esa información hacía las evaluaciones y así uno respondía bien. Cuando yo fui personera, se modificó la manera de presentar las pruebas y se logró que nos dieran más tiempo para analizar la información y responder con más tranquilidad.

Los maestros sordos utilizaban otras estrategias para hacer la evaluación. Ellos no traían hojas, sino que yo recuerdo hacían como especie de juegos y decían vamos a ver quién responde y entonces los estudiantes participaban todos; así uno iba de acuerdo con la respuesta, entonces se

iban sacando las notas, porque ellos sabían que los estudiantes sordos se preocupaban mucho por la evaluación.

Me gradué de bachiller a los 20 años y ese día me puse a pensar en todas las cosas que podía hacer y que desde ese momento empezaba otra etapa en mi vida. Cuando tenía como diez u once años, yo pensaba en ser profesora, la verdad es que ese juego de ser profesora me dejó marcada, aunque no pensaba en un área específica. También pensaba en ser odontóloga, digamos que esos eran mis sueños cuando yo era niña. Yo siempre había deseado ser odontóloga, en otros países hay personas sordas que tienen esta profesión, pero acá en Colombia no. Entonces, fui a una universidad [privada de Bogotá] en donde me dijeron que yo debía asumir el pago del semestre y del intérprete, pero para mí era un costo muy alto. Luego, fui a otra institución donde me informaron que solamente debía pagar el servicio de interpretación. Mis padres me dijeron que debía aprovechar esta oportunidad, porque el semestre iba a salir gratis, pero que me tocaría estudiar sin intérprete. Yo les expliqué que eso era imposible, que necesitaba recibir la información a través de mi lengua, que necesitaba un intérprete para poderme comunicar, para entender bien todo, de lo contrario era como volver al colegio de oyentes.

Entonces, ingresé a un instituto privado para estudiar criminalística, aunque no había servicio de interpretación, la pensión era barata y había un profesor oyente que sabía un poquito de lengua de señas. Sin embargo, cuando hicimos una práctica dije: “no es una carrera para mí” y me retiré. Entonces, averigüé en una universidad [pública de Bogotá] porque había que pagar muy poco y se contaba con el servicio de interpretación. Allí presenté una prueba escrita, pero saqué muy poquitos puntos y no me alcanzó para ingresar a ninguna carrera. Como ya había intentado en las otras dos carreras y ninguna había resultado, entonces decidí buscar la manera de ser

maestra. Alguien me hizo pensar en los maestros sordos que había tenido en el colegio y me dijo que yo podía ser como ellos.

Además, cuatro de mis profesores sordos que considero un modelo a seguir, me dijeron: “usted tiene perfil para ser maestra, hay que mejorar el español, pero usted puede llegar a ser una buena maestra, porque usted expone sus opiniones y es una líder”. Ahí surgió como ese deseo y recordé que cuando era niña siempre me había parecido interesante ser maestra.

Otra persona sorda me dijo que para ser maestra había que aprender muchas cosas y me dio un poquito de nervios; también me dijo que daban muchas lecturas, pero yo pensé “no hay problema porque a mí me gusta leer” y el tema de la pedagogía me llamaba la atención. En la Fundación Árbol de Vida me dijeron que se necesitaban maestros sordos para el área rural, porque no hay quien les enseñe a los niños sordos. También hubo alguien que me dijo: ¿usted quiere trabajar y ganar dinero? o ¿quiere impactar la vida de los niños sordos para que ellos puedan avanzar y progresar? Eso me puso a pensar mucho.

Comencé a mirar qué posibilidades había de estudiar para ser maestra. Entonces fui a otra universidad [pública de Bogotá] y me dijeron que podía estudiar allí, pero que en ese momento no había intérpretes. El tema del intérprete siempre ha sido algo que lo limita a uno; sin embargo, por esos días, una amiga sorda me habló de la Escuela Normal Superior, me explicó que allí se pagaba el semestre, pero estaban los intérpretes. Entonces presenté la entrevista y el examen escrito en español, mi segunda lengua. El día que me llegó el correo electrónico con la respuesta que me habían aprobado y podía estudiar en la Escuela Normal Superior, ¡me puse super feliz!, mi mamá también y mi papá hasta se puso a llorar, porque después de bregar tanto ¡por fin había encontrado esta oportunidad!

Cuando inicié la práctica pedagógica con los niños, me di cuenta que a ellos les gustaba trabajar conmigo, entonces las dudas y los temores que había tenido en mi mente se fueron borrando y me empezó a gustar ser maestra. En los primeros semestres la experiencia con la población rural fue muy buena para mí, yo les enseñé a esos chiquitines y si un día llegan a encontrarse con un compañerito sordo en un mundo de oyentes, de pronto, van a recordar lo que aprendieron de una maestra sorda. La práctica pedagógica con niños que tienen capacidades diversas fue la que más me gustó y me sirvió, porque en medio de tanta diversidad pude ver las dificultades a las que se enfrenta una maestra.

Lo que más me alegra de ser maestra es el encuentro con los niños, porque tengo la posibilidad de interactuar con ellos, conocer sus características y el nivel en que están. También, el momento de hacer la planeación, porque uno empieza a planear pensando en los niños y en sus habilidades; luego cuando se lleva a la práctica esa planeación uno puede ver el resultado y eso lo alegra a uno mucho.

Ahora que ya me gradué como Normalista Superior, me gustaría poder trabajar como maestra, no como modelo lingüístico. Lo que me han dicho las personas sordas es que trabajar como modelo lingüístico no es nada fácil, porque muchas veces tiene que ceñirse a lo que el maestro va a abordar en clase, entonces, yo veo que sus funciones son diferentes. Un maestro se rige por el currículo y es libre de trabajar en sus cátedras, puede enseñar, caracterizar a los niños y conocerlos, en cambio al modelo lingüístico dependiendo de la dinámica del maestro le toca como traducir a lengua de señas y, a veces, tiene que utilizar las estrategias que él le dice.

Hay muchos modelos lingüísticos que hasta ahora no se han formado como maestros, pero otro sí; entonces, si de pronto uno se encontrara con un maestro que lo reconociera como un igual, como un colega que también tiene formación docente y le permitiera tener un poco más de

libertad, pues sería muy bueno. Claro, uno tendría que proponer y acordar con el maestro estrategias para trabajar con los niños sordos. Yo aprendí muchísimas cosas en la Normal que puedo aplicar cuando vaya a enseñar. Por ejemplo, me gustaría poder trabajar la lectura con los niños sordos, yo compraría mis propios libros con el objetivo que puedan leer. Ese es un sueño que tengo, ver a los niños sordos expresándose en lengua de señas, que vean las imágenes y las ilustraciones de los libros, porque yo sé que estas les ayudan a entender el sentido. La lectura y la escritura van muy relacionadas, por eso mi sueño también es que los niños sordos aprendan la lengua de señas y fortalezcan su español escrito. El tema de la escritura puede ser muy importante, porque cuando un niño sordo tiene que comunicarse con personas oyentes que no saben lengua de señas necesita saber escribir.

Me encantaría trabajar en la ruralidad, porque los niños sordos no conocen la lengua de señas colombiana, ellos de pronto se comunican con sus padres con algún código, pero necesitan aprender el código oficial de la lengua de señas para comunicarse con los maestros.

Yo creo que podría liderar un grupo de maestros sordos, sería muy interesante reunirse con los maestros que se han graduado de la Escuela Normal Superior y de otras universidades para poner sobre la mesa el tema de la lectura y la escritura, al igual que para analizar y discutir temas relacionados con la educación de los niños sordos, porque es importante hacer un cambio. Claro, esto requiere de bastante trabajo, pero yo lo podría hacer.

Ema: Mi sueño como maestra es aportar para mejorar la enseñanza de los niños sordos

Yo nací oyente, pero dice mi mamá que a los ocho meses me caí de la cama, me llevaron a un hospital, me hicieron los exámenes y dijeron: “la niña es sorda”. Mis padres no conocían a las personas sordas, porque en la familia todos son oyentes, estaban muy preocupados por el tema de la comunicación, le preguntaron al médico qué debían hacer y dudaron si ponerme el implante

coclear o el audífono. Estoy contenta que hubieran decidido ponerme el audífono y no el implante, porque tiene unos efectos secundarios muy grandes. Un día decidí quitarme el audífono porque me incomodaba mucho, además yo no quería escuchar, sino aprender la lengua de señas; mis padres aceptaron y en muy poco tiempo empecé a hablar en lengua de señas.

Para comunicarse conmigo mi mamá trató de aprender la lengua de señas en SORDEBOG, pero mi papá no podía ir porque tenía que trabajar, hoy en día ellos saben muy poquito, cosas muy sencillas. Mi abuela, utilizaba un código especial y se esforzaba por hacer algunas señas para que yo entendiera. Mi papá decidió que mi hermano [dos años menor] estudiara conmigo en el mismo colegio para que conociera a las personas sordas y aprendiera la lengua de señas. Allí estudió el bachillerato y en diálogo con los compañeros sordos aprendió súper rápido la lengua de señas y luego hizo cuatro cursos de lengua de señas en FENASCOL. Él conoce la condición de la persona sorda, tal vez, entiende lo que necesito y me apoya. Mi hermana menor está aprendiendo lengua de señas, porque mi hermano le está enseñando, ellos son los que me ayudan a interpretar.

La familia siempre ha estado muy pendiente de mí y me ha apoyado, sin embargo, les ha faltado aprender más sobre la comunidad sorda y como soy la única persona sorda es complicada la comunicación. Yo desearía que mi familia manejara la lengua de señas, porque siempre están hablando, se ríen y pasan un rato agradable, pero yo me siento mal, porque no entiendo lo que dicen; aunque se ha formado como un código para poder comunicarnos, no se logra de una forma completa. Yo pienso “¡ay!, ojalá toda mi familia fuera sorda, porque uno se siente muy solo al ser el único sordo en un mundo lleno de oyentes.” Pero, tener la compañía de mi hermano me ha ayudado, porque siempre me ha acompañado y motivado para seguir adelante. Tengo que

agradecerle, además, porque me presentaba a todos sus amigos del barrio y con ellos jugábamos, a veces, todo el día en la calle.

Mi papá y mi mamá no sabían qué iban a hacer con una persona sorda como yo, hasta que el médico les dijo que había la posibilidad de un colegio privado para niños sordos y decidieron que estudiara allí. Yo llegué cuando tenía tres años, estaba muy asustada porque no conocía a nadie y nunca había visto a otras personas sordas, pero ¡cuando se abrió el lenguaje y empecé a aprender lengua de señas fui muy feliz!, me sentía muy contenta de hablar con otras personas sordas, la pasaba muy bien en el colegio, jugaba y me divertía con mis amigos.

En este colegio había dos grupos de estudiantes, unos que iban a terapia del lenguaje para que aprendieran a comunicarse de forma oral y otros que aprendíamos lengua de señas. Desde transición hasta quinto de primaria las maestras estaban pendientes de todos los niños, ellas enseñaban de la mejor manera posible, se esforzaban porque disfrutáramos y nos emocionáramos aprendiendo. Yo pienso que eran unas buenas maestras, serias y trabajadoras; sencillamente, no eran mediocres ni dejaban pasar porque sí a los estudiantes, sino que eran exigentes, nos enseñaban ética y valores, también cómo comportarnos.

Yo siento un cariño especial por la maestra que me enseñó la lengua de señas, siempre estaba muy atenta, me aconsejaba, me contaba historias y respondía las preguntas que yo hacía, porque me gusta preguntar mucho. Ella tenía mucha experiencia como modelo lingüístico, entonces manejaba muy bien la lengua de señas, el espacio, el gesto y el vocabulario.

La maestra de ciencias también era sorda, me encantaba el tipo de metodología que utilizaba, nos explicaba usando imágenes, dibujos, palabras y libros. También hacía salidas pedagógicas y cuando llegábamos al aula, empezaba a preguntarnos, primero a todos en grupo y, luego, en

forma individual; teníamos que dibujar y mostrar lo que habíamos hecho, eso me encantaba porque me podía expresar con libertad.

Había otra maestra sorda muy buena ¡que yo quería tanto!, me consentía y me trataba muy bien, porque yo era muy juiciosa y humilde. Ella había estudiado en la universidad, tenía mucha experiencia y nos enseñaba teatro. A mí me encantaba actuar y la maestra decía que yo era muy buena, porque me expresaba muy bien con el cuerpo.

En mi colegio no había modelos lingüísticos como en los colegios distritales, las maestras sordas enseñaban las diferentes áreas del conocimiento y utilizaban muy bien la lengua de señas para explicarnos de manera clara los temas; por eso, también, eran modelo de lengua para mí y gracias a ellas aprendí muy rápido la lengua de señas.

En primero y en segundo de primaria las clases eran en lengua de señas. La maestra sorda me exigía que escribiera las letras, los colores, los verbos para que fuera aprendiendo vocabulario en lengua de señas y también algo de español, pero a mí no me gustaba escribir, me daba pereza y me ponía brava.

A partir de tercero empecé a escribir un poco más, tenía una maestra oyente que me enseñaba español, era fonoaudióloga y tenía experiencia con personas sordas. Recuerdo que ella utilizaba la letra cursiva, escribía en el tablero y también hacía dictados; pero, cuando a uno le quedaba algo mal le rompía las hojas del cuaderno y ¡le tocaba volver a empezar!, ¡qué sufrimiento!, ¡era una tristeza! Lo que más me disgustaba era que me rompiera los cuadernos. Esta maestra me marcó, me obligaba a hacer letra cursiva y ¡a mí no me gustaba!, la verdad es que le cogí fastidio a la escritura.

Cuando me gradué de quinto de primaria fue muy emocionante, un día muy feliz para mí y un logro; me dieron una mención de honor por el buen comportamiento. Aunque inicialmente éramos

doce estudiantes sordos, sólo nos graduamos cinco, pues unos perdieron algún año y otros se retiraron porque como era un colegio privado no podían asumir los costos.

En sexto de bachillerato los estudiantes oyentes llegaron al aula en que estábamos las personas sordas, entonces teníamos servicio de interpretación y solamente había un profesor sordo que nos enseñaba educación física. Cuando los oyentes se iban a inglés, los estudiantes sordos íbamos a clase de español y algunos que eran hipoacúsicos iban a terapia oral. En las clases yo preguntaba y exponía mis puntos de vista, pero para la escritura era muy perezosa. El profesor de educación física era muy activo, participativo, amable y comprensivo; le gustaba molestar y hacer cosas chistosas, pero a la hora de la clase era bastante exigente, no dejaba que hiciéramos las cosas de cualquier manera o por salir del paso.

En bachillerato, había profesores oyentes muy buenos que nos enseñaban en lengua de señas. La profesora de tecnología había estudiado en una universidad [pública], incluso tenía una maestría, tenía muy buenas estrategias para los jóvenes. Cuando las personas no entendían o tenían dificultad para realizar las actividades debido a una discapacidad asociada, utilizaba otras estrategia y herramientas pedagógicas. Era muy buena profesora, seria y responsable.

El profesor de ciencias era muy cumplido, enseñaba muy bien y era muy exigente con las tareas, no se conformaba con cualquier cosa; a mí me encantaban las clases de ciencias porque nos hacían pensar. Uno veía que el profesor se esforzaba por hacer muy bien la lengua de señas, él también era profesor de danzas y para que uno pudiera estar en esa clase debía tener un buen comportamiento.

Recuerdo a la profesora del área de pensamiento porque hacía muy bien lengua de señas, parecía una persona sorda; era egresada de licenciatura de [una universidad pública] en donde había conocido a algunas personas sordas. La profesora era amable, pero muy seria con sus clases, no

le gustaba que uno se quedara callado, sino que lo invitaba a participar, a preguntar y a exponer sus ideas.

Hasta séptimo me fue bien en matemáticas, pero en octavo y noveno era muy difícil aprender; en décimo la trigonometría era muy complicada y nunca entendía. Menos mal que yo tenía un amigo que sí sabía muy bien matemáticas y me explicaba. Tengo que aceptar que en las evaluaciones me iba mal y las notas siempre eran bajas; pero me ayudaba que yo participaba mucho en clase. En décimo y once, teníamos asesorías adicionales en seis asignaturas diferentes y yo me inscribí en ciencias, estuve muy cercana a la naturaleza, la profesora profundizó en temas sobre el medio ambiente y la química, entonces, pensé que sería interesante estudiar ingeniería ambiental o enseñar ciencias naturales, porque a mí me gusta la ciencia en general.

Me gradué de bachillerato en 2016 y quería estudiar en [una universidad pública de Bogotá], pero allí no había ingeniería ambiental, me dijeron que se ofrecía servicio de interpretación, sin importar si eran dos o tres personas sordas, lo único que tenía que pagar eran las fotocopias, porque la educación era gratis. Entonces, yo pensé en estudiar ingeniería química, pero no pude entrar a estudiar porque no obtuve el puntaje que necesitaba.

Después, traté de estudiar en una [institución pública que ofrece formación técnica y tecnológica], yo quería estudiar por las mañanas, pero no había intérprete. Me dijeron: “tiene que haber un mínimo de personas sordas”. Me dieron la oportunidad de estudiar en la noche para trabajar en las mañanas, pero me tocaba pagar el intérprete a mí, así que no pude seguir estudiando en esta institución.

Estuve esperando como dos meses hasta que en esa misma institución salió la oferta de un curso virtual. Como me dijeron que tendría el servicio de interpretación me presenté a la entrevista y me aprobaron, pero como las personas inscritas éramos muy pocas lo cancelaron. Intenté en otra

de las sedes, pero como era la primera vez que una persona sorda se inscribía, allí no había servicio de interpretación, entonces tampoco se pudo.

Pasaron casi dos años y medio sin estudiar porque siempre se presentaban los mismos problemas. Sin embargo, mi mamá seguía luchando pues creía que algo se podía hacer y yo pensé que sería mejor estudiar para ser maestra de niños. Entonces, en 2018 me presenté a [una universidad pública de Bogotá], yo estaba contenta porque me había ido bien en la entrevista, pero en febrero de 2019 me dijeron que no se podía iniciar porque el grupo de personas sordas era muy pequeño. Mi mamá estaba afanada porque yo llevaba mucho tiempo en la casa sin hacer nada, no podía estudiar por tantas barreras que se habían presentado. Pero en junio de 2019, se dio la oportunidad de estudiar en la Escuela Normal Superior. Mi mamá se puso muy contenta y dijo: “¡por fin encontramos una institución!”

La Escuela Normal Superior ha tenido un gran impacto en mí, porque antes no apreciaba tanto la labor del maestro, yo pensaba que era algo fácil, pero todo lo que uno va aprendiendo le va cambiando la manera de pensar. Cuando uno conoce sobre la pedagogía, la historia de lo que ha pasado en la educación, las diferentes perspectivas de enseñar, las posturas de autores como María Montessori o Makárenko, uno ve la necesidad de transformar y utilizar nuevas estrategias pedagógicas para que los niños puedan aprender, para que la educación en realidad mejore. La Escuela Normal le enseña que uno no se puede quedar en lo tradicional, sino que debe innovar. También, que es muy importante como maestra observar el proceso de los niños, ver sus características, analizar las situaciones a las que se enfrentan, pensar en cómo ofrecer opciones y cómo actuar.

El paso por la Escuela Normal ha sido muy especial para mí, porque muchos maestros permiten expresar las opiniones, las posturas y eso es muy importante. Si uno participa y pregunta

desarrolla su pensamiento, su manera de ver las cosas, se va apropiando del conocimiento, se fortalece como maestro y su manera de enseñar. Además, le permite a uno conocer lo que ha dicho el gobierno para que se pueda respetar y atender a todo tipo de personas, no solamente a las personas sordas.

La Escuela Normal me ha aportado mucho, porque desde el semestre propedéutico uno tiene que enfrentarse a la práctica pedagógica. Esa experiencia me parece muy valiosa porque le ofrece la posibilidad de conocer diversas poblaciones, no solamente la población sorda. Cuando trabajé en preescolar en aula urbana, la práctica fue muy buena porque estábamos trabajando con niños oyentes. A veces los niños se centraban en los intérpretes y no en mí como maestra sorda, pero con el tiempo empezaron a interesarse en algunas señas. Me pareció muy interesante hacer la planeación de las actividades y el trabajo en el aula con el apoyo de una compañera oyente.

En otro semestre, hice la práctica con mi compañera sorda en un colegio rural. Era un aula diversa y había que trabajar con niños oyentes en condición de discapacidad, a veces nos acompañaba alguno de los intérpretes. Esta práctica, también, me aportó mucho, porque entendí que como maestra debía adaptar las estrategias a las necesidades y circunstancias de los niños; la práctica pedagógica le aporta a uno conocimientos y experiencia. Por eso, pensar, planear y llevar a cabo las actividades en el aula es muy importante para mí como maestra.

El trabajo con niños oyentes es valioso porque los niños aprenden un poquito la lengua de señas, entienden qué significa la comunidad y la cultura de las personas sordas y, también, reconocen las posibilidades del maestro sordo y lo ven como un referente. Pero es muy importante trabajar con niños sordos para ver a los maestros sordos en acción y conocer qué metodologías y estrategias pedagógicas utilizan, así uno va aprendiendo sobre el rol que está asumiendo.

Lo aprendido en la Escuela Normal me impulsa a pensar en enseñar a los niños sordos para que se les reconozca, puedan desarrollar sus capacidades e ingresar a la educación superior. Como maestra podría revisar la situación de las familias para ver qué acompañamiento necesitan, porque a veces se piensa que todos los niños sordos tienen problemas de aprendizaje, pero eso no es cierto, los padres deben saber qué significa ser una persona sorda, cuál es la diferencia con los niños oyentes y qué tipo de atención requieren. Además, las familias deben aprender la lengua de señas para poder hablar con los niños, compartir con ellos y apoyarlos con las tareas, así no se sentirán aislados ni discriminados y se motivarán por estudiar.

Ahora como maestra pienso que cuando yo era niña me hizo falta la lectura, la escritura y la literatura, faltó que me hubieran enseñado más español, porque yo tengo grandes debilidades y pienso que eso se hubiera podido corregir en ese tiempo [en la primaria]. Es muy importante que los niños sordos tengan un buen discurso en lengua de señas para que puedan comunicarse de manera correcta; pero, también es importante que conozcan y aprendan el español escrito que es su segunda lengua, porque les permitirá comunicarse con sus familiares, compañeros del colegio y demás personas en la vida social.

Las personas oyentes aprenden a leer y a escribir muy rápido, pero las personas sordas aprenden muy tarde. Por eso, para los maestros es un gran reto utilizar diferentes metodologías y exigirles que puedan aprender el español escrito. Muchas veces las personas sordas dicen “no, no puedo, es difícil”, se convencen de que no pueden y los maestros como que las dejan, las van pasando y esto es un problema, porque luego no pueden comunicarse de manera escrita, no se acostumbran a leer y esto es una limitación.

Yo pienso que un maestro o un modelo lingüístico tienen una importancia y un impacto muy grande en la vida de un niño o de un joven sordo. El modelo lingüístico enseña la lengua de señas y cómo

organizar el discurso para que se vea estructurado y formal. Además, cuenta la historia de los sordos, habla de la realidad de la lengua de señas en Colombia, del rol que asume el gobierno y todo eso fortalece a la comunidad sorda. Para trabajar como modelo lingüístico, se necesita tener experiencia y utilizar diferentes estrategias para enseñar la lengua de señas. Yo creo que habría que pensar en cómo se forma un modelo lingüístico y lo que se espera de él. Algunos amigos sordos dicen que el trabajo del maestro es más exigente que el del modelo lingüístico. También piensan que un modelo lingüístico puede empezar a trabajar más rápido que un maestro sordo, porque en la Secretaría de Educación, aunque se tenga el título de licenciado, toca empezar a trabajar como modelo lingüístico.

A mí me gustaría trabajar como maestra, porque pienso que podría aportar para mejorar la educación de la infancia sorda. Cuando estudiaba en primaria veía que los maestros hacían un buen trabajo, eran un buen modelo, por eso mi sueño y una de las metas que quiero alcanzar en mi vida es trabajar con niños sordos acá en Bogotá, tal vez en una institución distrital, o en la parte rural. También, me gustaría viajar por todo Colombia para mostrarles a las personas sordas lo que he aprendido en la Normal.

Me parece importante tener una buena relación con los niños y ser una maestra negociadora para que puedan conversar entre ellos y dialogar conmigo, que si alguien los critica o les dice algo malo puedan enfrentarlo y manejarlo. Me gustaría enseñar bien y utilizar diferentes estrategias pedagógicas que les permitan a los niños pensar, expresar sus opiniones y construir su identidad sin achicoparse. Si los niños sordos aprenden a asumir una postura, ellos van a seguir haciéndolo durante toda su vida. Entonces, utilizaría las salidas pedagógicas, el teatro, las artes visuales, las artes plásticas, para impactar positivamente al niño. Yo no trabajaría el lenguaje

musical con los niños sordos, porque me parece que las vibraciones no transmiten tanto y no sería tan importante entrar en teorías musicales.

A veces se dice que los niños oyentes aprenden más rápido que los niños sordos; entonces yo como maestra sorda tendría mucho que aportarles a los maestros oyentes, pero tendrían que ser personas proactivas que trabajen duro, planeando muy bien para que los niños puedan avanzar. Tal vez, podríamos compartir opiniones y estrategias, porque los niños sordos aprenden de forma distinta a los niños oyentes. Los maestros oyentes tendrían que utilizar mucho las imágenes de los libros si van a trabajar de literatura. A la hora de trabajar el arte hacer actividades que los emocione y les interese, por eso es tan importante que se puedan comunicar con los niños sordos en lengua de señas y que conozcan la cultura de las personas sordas.

Mi sueño de niña era ser astronauta, yo quería viajar a la Luna, luego pensé: “voy a enseñar ciencias naturales”, después quería estudiar ingeniería o control ambiental, ahora estoy estudiando para ser maestra y en el futuro, tal vez, pueda estudiar una licenciatura en Ciencias. En mi familia, no hay maestros, entonces ojalá estén muy contentos y se sientan orgullosos de la hija que soy y también de lo que he logrado, que no piensen que por ser una persona sorda no puedo hacer cosas, sino que me convierta en un modelo para esas personas sordas que tienen el deseo de estudiar, pero que no lo han hecho, que ellos vean que si se puede alcanzar la educación superior y que lo intenten.

Después de graduarme como normalista me gustaría seguir estudiando, en una institución de educación superior pública o privada para alcanzar otro nivel, mejorar como maestra y fortalecer lo que la Escuela Normal me ha enseñado. Luego, empezar a trabajar como maestra con los niños sordos, más adelante hacer un posgrado como maestría o doctorado.

Es muy importante que los maestros sordos podamos analizar cómo mejorar los procesos de enseñanza de los niños sordos para que puedan ir a la universidad, trabajar y hacer lo que quieran. Yo me sueño siendo una líder y hacer este tipo de propuestas al Gobierno Nacional.

Ana: Tengo el talento para enseñar: quiero ser maestra de niños sordos

Yo nací oyente, pero parece que entre el nacimiento y, más o menos, los dos o tres años empecé a tener alguna pérdida auditiva, porque a mi mamá le dio una fiebre cuando estaba embarazada. A los dos años de edad, me llevaron al jardín porque mi mamá empezó a trabajar. Allí empecé a aprender algunas cosas como los números y las rondas, pero nunca percibieron que yo tenía alguna pérdida de la audición. Mis padres tampoco lo notaron porque ellos me veían jugar y comunicarme de manera normal con todos mis familiares.

Cuando tenía aproximadamente seis años, empecé a estudiar en un colegio distrital cerca de mi casa, en donde me gradué de preescolar. Yo estudiaba bien, pero un día la profesora notó que estaba muy desatenta, empezó a hacerme seguimiento y citó a mis padres para decirles que debían hacerme una audiometría, porque al parecer yo no escuchaba muy bien y, por eso, era tan desatenta. Efectivamente, el resultado fue que tenía pérdida auditiva en un oído más que en otro. Mis padres se preocuparon mucho y dijeron: “¡no!, qué va a ser del futuro de nuestra hija”. El médico les dijo: “tranquilos...hay colegios que trabajan con personas sordas y ella puede aprender allí, también puede tener terapias”. También, le dijo a mi mamá que podían implantarme; pero, afortunadamente, una persona sorda — un modelo lingüístico— le explicó a mi mamá las implicaciones de un implante coclear. Poco a poco, mi mamá empezó a conocer qué significaba la cultura sorda y me preguntó: “¿qué quieres?, ¿audífono o implante?” y yo elegí el audífono. En esa época, tenía que utilizarlo todos los días, pero hoy en día yo decido cuándo usarlo.

En el año 2006, mis padres encontraron un colegio distrital que tenía un proyecto de inclusión y donde estudiaban personas oyentes y sordas. Durante las clases con el grupo de niños oyentes, utilizaba el audífono y me sentaba en la primera fila, pero en muchas ocasiones se me dificultaba entender, entonces mis compañeros me ayudaban. Yo hablaba con ellos, pero a veces era incómodo, me sentía aburrida, no me gustaba. Sin embargo, cuando yo asistía a las clases con el grupo de los niños sordos ¡entendía de manera más clara y me sentía más cómoda! Mis compañeros me mostraban la lengua de señas; me encantaba pasar tiempo con ellos, disfrutaba bailar y jugar fútbol o escondidas. También, me relacionaba con la maestra que era oyente, pero sabía lengua de señas, ella me ayudaba a aprender, a comunicarme y a comportarme. Yo aprendí muy rápido la lengua de señas y, también, a relacionar las señas que aprendía con la lengua oral y, por eso, también, hablaba. ¡Al llegar a la casa me sentía tan contenta!, porque me estaba acomodando al grupo de los niños sordos y me comunicaba en lengua de señas. Aunque en el colegio usaba la lengua de señas, en la casa y con la familia tenía que usar la lengua oral, porque mis padres no querían que me identificara como una persona sorda, por eso siempre me exigían que me comunicara como lo hacían las personas oyentes.

El día que me preguntaron si quería estudiar con los niños oyentes o con los niños sordos, yo respondí que con los niños sordos, porque me sentía bien, me había acomodado mejor y entendía más fácil la clase. Yo creo que fue difícil para una niña decidir entre la comunicación en lengua de señas y la comunicación oral, pero desde niña me definí como persona sorda y uso la lengua de señas para comunicarme porque sé que es muy valiosa y me identifica como una persona sorda, esa es mi identidad.

Gracias a que mis padres me permitieron asumirme como persona sorda seguí avanzando en mi proceso y empecé a participar en otras actividades del colegio, como por ejemplo el grupo de

danzas, porque me encanta bailar. En mi familia, después que se me reconoce como una niña sorda, mis primos comenzaron a hablar más fuerte para comunicarse conmigo de manera oral, pero no se esforzaron por aprender la lengua de señas.

En primero de primaria, mi maestra —una persona oyente— me exigía mucho la oralidad y el uso del audífono y me hacía como una especie de terapia. Ella me consentía mucho, me apoyaba siempre y realizaba un acompañamiento constante. Los mismo sucedió en quinto de primaria con mi maestra y directora de grupo quien también era oyente. Ella era muy paciente, hacíamos la terapia oral, me apoyaba en el aprendizaje de la lengua de señas y de muchas áreas como matemáticas.

De la maestra que me enseñó a bailar tengo muy buenos recuerdos y la quiero mucho. Ella, además, me enseñaba sociales e informática. Era una persona oyente que sabía muy bien lengua de señas, tenía muy buena actitud, buenos valores. Utilizaba diferentes estrategias pedagógicas para niños sordos, como computador, cuentos, títeres, películas, videos; así mismo, adecuaba el aula para los niños sordos, nos sentaba en las sillas en forma de mesa redonda para que pudiéramos vernos.

El maestro que me enseñó ciencias naturales y sociales era una persona sorda, era muy bueno con la lengua de señas y conocía la historia de la comunidad sorda. Él tenía su título de maestría, era un profesional, era muy especial, fortaleció mucho al grupo de niños sordos. Él hacía diferentes actividades, no utilizaba tanto el tablero, nos llevaba a mirar jardines, a mirar los animales. Era un maestro ejemplar con una actitud muy interesante y usaba muy buenas estrategias pedagógicas; por ejemplo, le gustaba hacer salidas pedagógicas para que viéramos la naturaleza y enseñarnos el contexto. Además, adecuaba, su discurso a los niños sordos y nos

sentíamos identificados con él. Él entendía muy bien a las personas sordas, porque era una persona sorda como nosotros.

En mi colegio había tres modelos lingüísticos que trabajaban con los niños sordos de primero a quinto de primaria. Ellos aportaban mucho en la lengua de señas, a veces, también apoyaban los procesos de los maestros sordos y oyentes, cuando había alguna debilidad en la lengua. A mí me gustaba mucho ver cómo los modelos lingüísticos te hablaban de la riqueza de la lengua de señas, te explicaban a profundidad lo que significa la identidad de una persona y la cultura sorda. Precisamente, a mí me llamó la atención trabajar con niños sordos por esos modelos lingüísticos que tuve en primaria. Yo siempre he estado interesada en mostrarles a los niños la lengua de señas, trabajar la expresión corporal y que ellos puedan aprender a partir de imágenes, películas, videos.

En primaria, desde primero hasta quinto, disfruté muchísimo, no me entristecía tanto, estar en el colegio, era como estar en mi casa, allí compartía y jugaba con mis compañeritos del salón. Estoy muy contenta de todo lo que aprendí en mi infancia, no siento que me hubiera hecho falta algo; me gustaba porque yo trabajaba con mis maestros que eran fijos. Pero, desde sexto hasta noveno la situación fue ¡tan diferente! yo estaba ¡tan perdida! porque no lograba acomodarme fácilmente a los maestros ni al servicio de interpretación.

Cuando pasé a grado sexto empezó el proceso de integración en el aula con personas oyentes y con intérpretes. Eso me causó un poquito de confusión, porque yo estaba acostumbrada al grupo de sordos, todos los maestros oyentes sabían lenguas de señas y no requería la mediación de un intérprete. En primaria, siempre había estado en un mundo de sordos, pero en bachillerato todos los maestros eran oyentes. Algunos les tenían paciencia a los estudiantes sordos, pero otros no. Unos maestros pensaban que las personas sordas aprendíamos igual que las personas oyentes,

entonces era difícil. Luego me adapté y me acostumbré a trabajar con mis compañeros oyentes, algunos empezaron a aprender lengua de señas, pero con otros nos comunicábamos de manera oral.

En sexto y séptimo tuve dos profesores oyentes que eran muy buenos y los recuerdo con especial cariño. El profesor de arte, danza y música, porque siempre estaba acompañando a la comunidad sorda. Nos enseñaba a tocar flauta a las personas sordas y le encantaba la danza. Era un maestro excelente, me encantaba porque enseñaba con pedagogía, él pensaba en cómo podría enseñar música a las personas sordas. Para que pudiéramos comprender y aprender muy bien, hacía muchos dibujos, también utilizaba todo su lenguaje corporal y facial y, cuando el servicio de interpretación era óptimo, esa clase era súper buena. En ese momento yo utilizaba el audífono y estaba muy interesada en la clase de música por la forma como trabajábamos, porque la estrategia pedagógica del profesor cuenta mucho. La profesora de biología también me encantaba porque nos llevaba al laboratorio de química, no era algo tan teórico, sino práctico. Ella enseñaba muy bien, utilizaba muy buenas estrategias pedagógicas, asumía muy bien su rol como maestra y aunque era exigente, era flexible también. Una excelente maestra, porque cuando las personas sordas no entendíamos bien algún tema, apartaba un tiempo del descanso para hacernos tutorías y nos explicaba con claridad y cuando ya habíamos entendido, entonces sí nos hacía la evaluación. La profesora siempre buscaba el servicio de interpretación, porque escasamente saludaba en lengua de señas, pero se notaba el esfuerzo y el interés por atender y apoyar el proceso de las personas sordas.

En grado noveno llegó al colegio una profesora de español — oyente— que sabía muy poquito lengua de señas, apenas estaba aprendiendo, pero era muy amable y exigente. Nos enseñó la ortografía y, a veces, nos daba un texto y pedía que lo explicáramos en lengua de señas para

evaluar lo que habíamos entendido. Otra profesora de español que, también, trabajaba con la ayuda de un intérprete nos enseñó el tema del ensayo, la lectura y la escritura. Leíamos obras literarias y eso me ayudó a mejorar el nivel de escritura. Ella nos exigía, porque querían que las personas sordas alcanzáramos un nivel parecido al de las personas oyentes. A mí me gustaba mucho aprender el español, cuando tenía que hablar con los profesores oyentes podía escribir y ellos reconocían que era mi segunda lengua.

Cuando estaba en noveno, hice mi servicio social con los niños sordos de mi colegio, en este proceso me acompañó una maestra sorda muy profesional y con mucha experiencia. En ese momento empecé a disfrutar de la compañía de los niños que estaban aprendiendo vocabulario, palabras en español y en lengua de señas. Yo les enseñaba lengua de señas y la identidad sorda y empezamos a trabajar el arte; pero, sobre todo, forjé una relación muy estrecha con un niño que tenía problemas de aprendizaje. Algunos padres venían al colegio al final de la jornada escolar a recoger a los niños y tenía la posibilidad de conversar con ellos. Yo les decía: “hay que aprender lengua de señas”, había algunos padres que se esforzaban y se podían comunicar con sus hijos, pero otros no. A veces, las familias no saben cuál es la condición de la persona sorda y no le muestran cariño y amor. Algunos padres piensan en darles estudio a sus hijos sordos, pero no hay acompañamiento.

La experiencia con esta maestra sorda fue muy interesante porque le encantaba enseñar, se expresaba muy bien en lengua de señas, utilizaba siempre el recurso visual y otras estrategias pedagógicas muy interesantes para los niños sordos y, me daba sugerencias para acompañarlos. A ella le encantaba identificarse como una persona sorda y a diferencia de otros maestros era una mujer muy activa. Dentro de las personas sordas que son maestros, también hay diferencias. Hay algunos que son más tranquilos con el trabajo y bueno... son diferentes; en cambio, hay otros muy

responsables y comprometidos, parece como si los niños sordos fueran sus propios hijos que tienen que cuidar y los aman mucho, pero, también les exigen que se puedan expresar, que hagan buenos gestos. Cuando se terminó el servicio social yo pensé: “tal vez sería interesante trabajar con niños”.

En grado décimo y once, recuerdo a mi director de grupo que además nos enseñaba economía y sociales, con él teníamos una buena relación porque no sólo enseñaba muy bien, sino que siempre estaba apoyando a las personas sordas, nos revisaba los trabajos y los corregía. Todo el grupo apreciaba mucho lo que él hacía y hoy en día, todavía sigo en contacto con él. También, me encantaba la clase de diseño gráfico y publicidad, debido a la estrategia de evaluación que utilizaba el profesor: como las personas sordas no podían leer bien ni escribir bien, entonces él hacía la evaluación de manera oral, se tomaba el tiempo para conversar con las personas sordas, mediado por el servicio de interpretación.

Desde sexto hasta grado once tuve clase de educación física con el mismo profesor, ¡imagínese!, como él sabía un poquito de lengua de señas y teníamos el servicio de interpretación, enseñaba bien y era muy exigente, pero a mí no me gustaba tanto la clase.

La verdad es que, desde sexto hasta once me iba bien en todas las materias, menos en matemáticas; siempre la perdía, yo quería aprender, pero era muy difícil. En once, ¡por fin pude hacer un esfuerzo de aprender y lo logré! En general, me gustaba mucho participar en las clases igual que a mis compañeros sordos, aunque solamente éramos cuatro personas: tres mujeres y un hombre.

Tenía 16 años cuando me gradué de once, empecé a buscar la universidad donde pudiera estudiar, porque quería alcanzar mis sueños. Yo quería estudiar enfermería, pero me dijeron que una persona sorda no podía ser enfermera, entonces opté por ser maestra. Todas las personas de la

familia me animaron, me dijeron que yo era muy inteligente y que si me gustaba podía trabajar con los niños. Me interesó ser maestra, porque en bachillerato veía los modelos de los maestros, y también, porque cuando trabajé con los niños sordos en el servicio social, me encantó; entonces, pensé: “quiero trabajar con la población sorda, niños con o sin problemas de aprendizaje para enseñarles respecto a la identidad”.

Yo quería ingresar a una universidad [pública de Bogotá], porque mi tía es licenciada de esa institución, entonces, en el 2016 me inscribí y empecé el semestre inicial para estudiantes sordos. Durante ese semestre se analiza si la persona sorda realmente quiere ser maestra y si está bien preparada para serlo; luego, se ofrecen las licenciaturas que están disponibles en ese momento para las personas sordas. En mi caso, había sólo dos posibilidades: licenciatura en diseño gráfico o licenciatura en educación física y deporte. Yo dije: “bueno... sí... deportes”, pero en realidad siempre había querido estudiar pedagogía infantil. Algunos intérpretes y personas de esa universidad me dijeron que estudiara Educación física tres semestres, luego homologara y me cambiara de carrera. Me arriesgué y empecé a estudiar, pero después de un tiempo decidí retirarme porque a mí no me gustaba esa carrera y, además, me fue mal en las calificaciones.

En el 2019 me volví a inscribir a esta misma universidad [pública], puesto que yo quería seguir estudiando. En ese momento, me ofrecieron dos carreras, pero como había muy pocos aspirantes sordos no se abrieron las inscripciones. Entonces, decidí ir a averiguar a una universidad [privada] en donde me encontré con una persona sorda egresada de una Escuela Normal Superior de Bogotá quien me informó que en esta institución podía estudiar para ser maestra y que, además, allí había servicio de interpretación.

La experiencia en la Escuela Normal Superior fue todo un reto, porque desde el principio me enfrentó a la práctica pedagógica y eso me ayudó a pensar en lo qué significaba ser maestra y

cómo comportarme como una maestra. Dentro de los mayores retos están realizar la planeación relacionada con las características de los niños y luchar porque los niños oyentes me atendieran a mí como maestra sorda y no al intérprete. Por otra parte, la experiencia en la ruralidad me dio otra manera de ver las cosas, porque tuve que enseñar a un grupo de niños con una diversidad cognitiva. A veces, se tiende a pensar que todos los niños son iguales, solo porque son personas, pero no es así, hay que adaptarse y adaptar las estrategias a su ritmo de aprendizaje; creo que con una buena formación se puede trabajar con niños oyentes, si uno cuenta con el servicio de interpretación. Me gusta mucho lo que aprendí en la Escuela Normal sobre las diferentes teorías y los diferentes autores para dejar a un lado la práctica tradicional; por ejemplo, María Montessori y otros autores muestran que los maestros podemos impactar y modificar la educación.

Yo siento que tengo las habilidades, el conocimiento y el talento para enseñar; tengo un buen discurso en lengua de señas, aunque puedo mejorar un poco más la expresión facial y corporal. Pienso que soy un buen modelo de identidad para los niños sordos y podría aportarles, desde mi experiencia, en los procesos de lectura y de escritura, porque recuerdo a un modelo lingüístico que me ayudó a hacer una lista de palabras acompañada con el dibujo de la lengua de señas. Si uno tiene el deseo y el sueño de ser maestro tiene que comprometerse y asumir ese reto, porque es muy exigente; yo quiero ser maestra para demostrarle a la familia que también puedo ser una persona profesional.

El proceso de inclusión de la Escuela Normal Superior es una propuesta interesante y de calidad, aunque todavía, hay cosas por mejorar. En primer lugar, es necesario incluir un profesional sordo que acompañe el proceso de formación de los futuros maestros sordos para fortalecer la lengua de señas, el discurso y el lenguaje corporal. Pero, también, que ayude y ofrezca sugerencias a los

maestros oyentes para que puedan atender de la mejor manera a la población sorda. En segundo lugar, siento que los maestros oyentes podrían acercarse un poquito más a la lengua de señas, no es que tengan que hablar en lengua de señas, pero sí aprender algo.

Después de graduarme como Normalista Superior me gustaría empezar a trabajar en un jardín con niños sordos pequeños. Yo quiero trabajar para ahorrar y luego graduarme como licenciada, después seguir trabajando como maestra, hacer proyectos, ¡son tantas cosas las que hay por hacer!, ojalá que en el futuro pueda hacer propuestas al Instituto Nacional para Sordos (INSOR) para trabajar la literatura, el arte y la creatividad con los niños sordos. A mí me gustaría que hubiera un colegio donde solamente estudiaran personas sordas, donde pudieran conversar y disfrutar, así se podría reconocer mucho más a la comunidad sorda, como el modelo de Gallaudet, la universidad de Estados Unidos. Aunque, el INSOR y la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) trabajan en proyectos que se necesitan para la comunidad sorda, también es necesario impactar a las personas oyentes y a los intérpretes.

Considero que los maestros sordos son poco reconocidos en la sociedad, no sé cuál es el argumento, porque la verdad es que hay muchos maestros sordos que tienen grandes capacidades y han hecho maestrías. De pronto, se ponen en duda sus capacidades porque se piensa que las personas sordas no son igual de inteligentes o capaces que las personas oyentes. Sin embargo, un maestro sordo que trabaja con niños sordos va a enseñarles muchas cosas y a utilizar muchas estrategias didácticas, porque siente que son como de su familia.

A mí me pone mucho a pensar que algunas personas sordas que ya se han graduado de la universidad no han podido empezar a trabajar como maestros. También, que personas sordas licenciadas de la universidad asuman el rol de modelo lingüístico, yo no lo acepto porque ellos ya son maestros. La verdad es que si a mí me dijeran vas a ser un modelo lingüístico, yo diría: “¡No,

yo soy una maestra!”, me tienen que tratar igual que a las personas oyentes; pienso que se debe mantener una postura y asumirse como maestro, no quedarse sólo con la función de modelo lingüístico.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (Coord.). (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/>
- Arfuch, L. (Comp.). (2005). *Identidades, Sujetos y Subjetividades*. Prometeo Libros.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. Fondo de cultura económica.
- Basurto López, M. E. (2014). La identidad del docente novel nace en la formación inicial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1), 117-134. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80230114007>
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 133-149. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607
- Bolívar, A. (2007a). *La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad*. En J. Romero y A.L. Gómez (Ed.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120). Consejería de educación de Cantabria. <https://www.educantabria.es>
- Bolívar, A. (2007b). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Caballero, K. & Bolívar A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU*, 13 (1), 57-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027836>
- Casas, M. (2012). La construcción del "otro" desde la organización de los imaginarios. <file:///C:/Users/alfre/Downloads/AlteridadyAliedadok.pdf>
- Castilla, M. (2007). Sobre las asociaciones de personas sordas: Espacios comunes de encuentros y desencuentros. En M.E. Castilla (Comp.), *Comunidad sorda: historias de ayer y de hoy* (p.200). Universidad Nacional de Cuyo.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214
- Contreras, J.D. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. (Comps.).

- de Tezanos Araceli (2016). Maestros y enseñanza: la relación insoslayable. *Magisterio Educación & Pedagogía*, (78). <http://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-78-desarrollo-profesional-docente-0>
- de Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes hacia una discusión. *Perspectiva Educacional*, 51 (1), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf>
- de Tezanos, A. (s.f.). La Escuela Normal: el territorio donde se aprende a enseñar (Trabajo en proceso). <https://www.escuelanormalpasto.edu.co>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. [Traducido al español de Sociologie de l'experience]. Editorial Complutense.
- Edmundo Antonio López Banda. (27 de febrero de 2017). "La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet" [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XPXtlbGdxNQ>
- Educación Superior. (3 de septiembre de 2019). Conferencia completa de Larrosa en Escuela Normal de Paraná. [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6li_IsaySwU
- Elías, M.E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado*, 20(3), 335-365. <http://hdl.handle.net/10481/42620>
- Escuela Nacional de Trabajo Social ENTS UNAM. (17 de mayo de 2016). Conferencia Magistral. Dra. Carlota Guzmán Gómez. [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qNnK_Tic8fi
- Fernández, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón Mayo y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 65-82). Narcea, S.A.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. <https://www.libreriadela.com/disenio-de-proyectos-en-la-investigacion-cualitativa-u-eafit-investigacion-y-ciencia/p>
- Garay, Porras, P. (2012). *Resignificar para reexistir. Narrativas corporales de sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana, como práctica de resistencia al biopoder* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1368>
- García, C. y Gallego-Domínguez, C. (2018) ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón Mayo y M. Tardif (Coords), *Identidad profesional docente*. Narcea, S.A.

- Giménez, G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Editorial Nobuko. <https://web-p-ebshost-com.ezproxy.uniandes.edu.co>
- Giraldo, Montoya y Ramírez (2012). *Señas de identidad: Un estudio sobre la configuración de la identidad en Sordos y Sordas a partir de las experiencias de reconocimiento y menosprecio*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales-CINDE]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1330>
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’? En S. Hall y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/lectura-6.pdf>
- Infocomunicación. (30 de septiembre de 2010). Conferencia: “Acerca de la experiencia”. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>
- Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2017). *Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES Colombia*. <http://www.insor.gov.co>
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4465/3682>
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55 (160), 467-480.
- López, A. (2015). *Ser Maestra. Historia de vida* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]
- Llanos Noreña, D. (2012). *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las Escuelas Normales Superiores* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co>
- Madrid, D. y Mayorga, M.J. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 375-389. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333
- Marcel, J-F. y Cenzano-Vilches, G. (2018). Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia. En I. Cantón Mayo y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 151-162). Narcea, S.A.

- Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Exitus*, 3(1), 75-87. <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156350007.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Fundación Saldarriaga Concha [FSC]. (2020). *Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores*. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2022/08/Documento-Escuelas-Normales-accesible.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2020). *Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas-OEBBS. Orientaciones Generales*. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-OEBBS.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2022). *Orientaciones para la atención educativa de la población Sorda en los niveles de educación superior*. <https://educativo.insor.gov.co/publicaciones/orientaciones-para-la-atencion-educativa-de-la-poblacion-sorda-en-los-niveles-de-educacion-superior/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2022). *Lineamientos para la atención educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sordos en territorios rurales y rurales dispersos*. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2023/05/Lineamientos-ruralidad-educacion-para-sordos.pdf>
- Morales Osorio, C. y Runge Peña, A. (2015). Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro. *textos y sentidos* (12), 131-159. <https://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/textosysentidos>
- Motta Totena, E. P. (2017). Caracterización de estudios e investigaciones sobre la relación entre necesidades educativas especiales con población sorda y representaciones sociales desde la inclusión. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 97-121. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4109>
- Muñoz, A. (2008). Sobre la experiencia de la ficción. En A. Muñoz Molina, *La disciplina de la imaginación* (pp. 25-26). Asolectura.
- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 85-95). Síntesis.

- Panes Chavarría, R. y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule*, (54), 9-34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Peluso, L. y Torres, C. (2000). Acerca de la identidad social de las personas sordas y las personas con organizaciones deficitarias. <https://cultura-sorda.org/acerca-de-la-identidad-social-de-las-personas-sordas-y-las-personas-con-organizaciones-deficitarias/>
- Pelletier, F. y Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Cantón Mayo y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp.50-64). Narcea, S.A.
- Pinto Rivera, J. K. (2016). *Trabajo pedagógico con la diferencia, entre la experiencia y la formación del maestro: el caso de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1074>.
- Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. En I.Cantón Mayo y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 177-188). Narcea, S.A.
- Presidencia de la República de Colombia. (14 de septiembre de 2020). Decreto 1236 de 2020. *Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación-y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.*
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de diciembre de 2008). Decreto 4790 de 2008. *Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales.* DO: 47.212
- Presidencia de la República de Colombia. (26 de mayo de 2015). Decreto 1075 de 2015. *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.*
- Presidencia de la República de Colombia. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención a la población con discapacidad.* DO: 50.340
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.

- Quiceno, H. (2016). La Ley y el sistema de formación docente en Colombia. *Magisterio Educación y Pedagogía*, (78), 8-20. http://bibliotecadigital.magisterio.co/book-viewer/16924053_07_ARTICULO_02_1_0.pdf/30525/94135/1
- Rátiva Velandia, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica. “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿cómo estamos? *Hojas y Hablas*, (13), 169-178. <https://www.google.com/search?q=>
- Red Multidisciplinaria sobre Formación y Educación. (29 de agosto de 2022). Los aportes de la sociología de la experiencia de F. Dubet al campo educativo [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dZ3UV9ANiAQ>
- Ríos, M. (2018). De la formación en artes visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/123968>
- Rodríguez Martín, D. (2016). *¿Discapacitado? No, Sordo. La creación de la identidad Sorda, su formación como comunidad diferenciada y sus condiciones de accesibilidad al sistema de salud*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803>
- Sánchez Castro, A. y Moreno Angarita, M. (2012). *Barreras en la transición del colegio a la universidad: Una mirada a la formación de personas Sordas en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9015>
- Sánchez, C. (2015). Implante coclear, lenguaje, lengua y habla. <https://cultura-sorda.org/implante-coclear-lenguaje-lengua-y-habla/>
- Skliar, C. (2007). [prólogo]. En M. Castilla (Comp.), *Comunidad sorda: historias de ayer y de hoy*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Soroa Sainz, P. (2017). *El acceso de las mujeres sordas a la educación y el empleo en España: discriminación y género* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/15958>
- Valbuena Ussa, E., Lizarazo Bernal, A., Dueñas Penagos A. y Gutiérrez Pérez, A. (2009). *Pedagogía y Saberes*, (32), 87-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248009.pdf>
- Vaillant, D. (2016). El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro. *Magisterio Educación & Pedagogía*, (78). <https://bibliotecadigital.magisterio.co/blog/el-desarrollo-profesional-y-su-incidencia-en-la-tarea-del-maestro>

Valliant, D. (Septiembre, 2007). *La identidad docente*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.

Veinberg, S. (2002). *Perspectiva socioantropológica de la sordera*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf