UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

ENFASIS EN SUJETOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE

GRUPO DE ESTILOS COGNITIVOS

EXPERIENCIA, SABER Y ENSEÑANZA.

Seis docentes universitarios con discapacidad.

Tesis doctoral presentada por: Eduardo Enrique Delgado Polo

Dirigida Por: Dra. Ángela Camargo Uribe

Bogotá, 7 de junio de 2018.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Experiencia, saber y enseñanza: seis docentes universitarios con discapacidad
Autor(es)	Delgado Polo, Eduardo Enrique
Director	Camargo Uribe, Ángela
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.227p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PROFESORES CON DISCAPACIDAD – SABER DE LA EXPERIENCIA – SABER PEDAGÓGICO – ENSEÑANZA – DOCENCIA UNIVERSITARIA.

2. Descripción

Se aborda el tema del saber de la experiencia de la discapacidad y su relación con el saber pedagógico. Concebido como un estudio de caso múltiple, participaron seis docentes universitarios con discapacidad en distintas universidades, aportando al conocimiento sobre la enseñanza, desde la experiencia, focalizando en sus experiencias vitales y sus formas de actuar en el aula. Desde una perspectiva de investigación inclusiva, se busca reconocer los saberes y experiencias propios de quienes participaron y la forma como estos saberes y experiencias forman parte de su enseñanza. El estudio se desarrolló a través de una aproximación triple: Una perspectiva biográfico – narrativa, el enfoque de clínica didáctica y el Inventario de Estilos de Enseñanza, lo que permitió expresar las relaciones entre el estilo de

enseñanza y las vivencias propias de los profesionales – docentes en situación de discapacidad.

3. Fuentes

Abadín, D., Delgado, C., y Vigara, A. (2009). *Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de referencia.* Madrid: CEAPAT.

Abello D., y Hernández C. (2010). *Diseño y Validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Abello, D., Hernández, C., y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios: Propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*, 35, 141- 153.

Abello, D., Hernández, C., y Hederich, C. (2012). Características psicométricas del instrumento de estilos de enseñanza de Abello, Hernández y Hederich. *Libro de Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (Santander-Cantabria 27 al 29 de junio de 2012).

Abello, D., y Hernández, C. (2013). Los estilos de enseñanza en los docentes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación,* (64). p 309 -325.

Abello, D.; Hernández, C., y Hederich, C. (2015). *Inventario de Estilo de Enseñanza para Docentes Universitarios. Manual para la aplicación, corrección e interpretación*. En prensa. Universidad Pedagógica Nacional.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Editorial.

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol. UK: CSIE.

Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*, En: Navarro, J., Fernández, Mª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Revista Siglo Cero*. *2* (27), 25-34.

Arón, A., y Milicic, N. (1999*).* Relación profesor-alumno. En *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Arreaza, C., y Tickner, A. (2002). Postmodernismo, postcolonialismo y feminismo: manual para (in)expertos. *Colombia Internacional*, (54), 14-38.

Bahba, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Barcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Barkley, E., Cross, K., y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *25* (1), 63-76.
Barton, L. (Ed.). (1997). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
Berger P., y Luckmann T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
Blanco R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (48), 55-72.
Blanco R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4* (3), 1-15.
Blanco, R. (1996). *Modelos de apoyo y asesoramiento*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación especial. Viña del Mar. Chile.
Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,* 4 (1) Recuperado de http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html
Bontá, M. (2000). *La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones. La formación docente en debate.* Argentina: Universidad de Belgrano – Academia Nacional de Educación de Argentina. Recuperado de: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/La_construccion_Bonta.pdf.
Booth, T. (1998) El Sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades en el aprendizaje. En *Discapacidad y Sociedad.* 253 – 269. Madrid: Morata.
Brogna, P. (2008). *Visiones y revisiones de la discapacidad.* México: Fondo de Cultura Económica.
Bronckart, J.P., y Carrión M. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: San Sebastián de los Reyes.
Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidos.
Bronstrom, R. (1979). Training Style Inventory. En J.L. Jones y J.V. Pfeiffer (eds.). *Annual Handbook for Group Facilitators.* 92-98. La Jolla, CA: University Associates.
Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte) *Enseñanza de las ciencias, 8* (3). 259-267, (Segunda parte*) En Enseñanza de las ciencias*. *9* (1) 10-21.
Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. 1 ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
Callejas, M. y Corredor, M. (2003). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria,* CEDEDUIS, 3, (1).
Camargo, A., y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes (26)*, 31-43
Camargo A. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos. DIE. 2013.

Camargo A., y Hederich C. (2012). *Los estilos de enseñanza -elementos para un estado del arte*. Resumen. Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos. DIE. 2013.

Camargo A., y Hederich C. (2103). La naturaleza de los Estilos Intelectuales. Tomado y traducido de: Zhang, Li-Fang y Sternberg (2006) *The Nature of Intellectual Styles* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. En *Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos.* DIE.

Camargo, A. (2010). *Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las ciencias naturales.* (Tesis Doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Camargo, A. (2013). Conferencistas vs conversadores: Estilos de enseñanza de profesores de ciencias y su relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación, (*64), 273-307.

Carretero, M (1991). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: AIQUE.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: AIQUE.

Coll, C. (1988). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÓ.

Contreras, J. Pérez, N, Skliar, C. Arnaus, R, Caballero, Z. Arévalo, A. Caramés, M, López, A. Ventura, M. (2010) *Investigar la experiencia educativa.* Madrid, Morata.

Contreras, J., y Pérez, N, (2010c) La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras Et.Al. *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

Contreras, J. (2010b) Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras Et. Al*. Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Contreras, J., Pérez de Lara, N. (Eds.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Correia De Sousa,. L. y Santos, L. (1999). A relaçao entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal. *Psicología Reflexao e Crítica*. *12* (2).

Cruz I., Duarte C., Fernández A., y García S. (2013). Caracterización de investigaciones en discapacidad en Colombia 2005-2012*. Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional.* 2013. 61 (2) 101-109.

De la Torre, P. (2010). Saberes profesionales y enfoques de enseñanza. *Módulo de taller de desarrollo profesional III.* México: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

De León, I. (2006). Estilos de Enseñanza Pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación (*57*),* 69 – 97.

Delgado, J., Gutiérrez, J. (1995). Métodos y técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.

Dewey, J. (1998) *Democracia y Educación.* Madrid: Morata.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Díaz, C., y Navarro, P. (1998). Análisis de contenido, En: Delgado, J y Gutiérrez, J. (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. 177 -224. Segunda reimpresión. Madrid, Editorial Síntesis, SA.

Díaz, O. (2003). Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. *Documento de trabajo*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
Douglas, M. (1988). *Símbolos naturales*. Madrid: Alianza.
Echeita, G., y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En: *Desarrollo psicológico y educación* vol. III. Álvaro Marchesi, Cesar Coll y Jesús Palacios compiladores. Madrid: Alianza Psicología.
Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
Evans R. (1989). *Concepciones del maestro sobre la historia.* España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology 24* (4), 509-530.
Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: AIQUE.
Fernández, A. (2011) *Jóvenes con discapacidades: Sujetos de reconocimiento.* (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales, CINDE.
Finson, K., Thomas, J., y Pedersen, Jon (2006) Comparing science teaching styles to students' perceptions of scientists*, School Science and Mathematics*, 106(1), 8-15.
Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw – Hill.
Foucault, M. (1968*) Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. México: siglo XXI.
Foucault, M. (1970b). *La arqueología del saber,* México: siglo XXI.
Foucault, M. (1970ª). *El orden del discurso.* Barcelona: Busquets.
Foucault, M. (1976). Microfísica del poder. Curso del 7 de enero de 1976, Madrid, La piqueta. Citado en Foucault, la pedagogía y la *educación*. UPN. IDEP. MAGISTERIO. Bogotá, 2005.
Gadamer, H. (1997). *Verdad y método,* Salamanca: Sígueme.
García, A. (2003). (coord.) *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales.* Madrid: Fundación Luis Vives.
Gergen, K. (2007). *Construccionismo social*. *Aportes para el debate y la práctica.* Universidad de los Andes, CESO, Bogotá: Ediciones Uniandes.
Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
Goffmann, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
Goffmann, E. (2003). *Estigma. La Identidad Deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
Gonzáles H. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - paiep- en la universidad distrital Francisco José de Caldas.* (Tesis Doctoral.) Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y Juventud. Cinde. Universidad de Manizales.
Guido, S., y Bonilla, H. (2011). Lo intercultural y las políticas educativas en Colombia. En *E. Loncon, & C. Hecht, Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance, desafíos y perspectivas 290-301.* Santiago de Chile: USACH.
Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la Ciudad de Bogotá: Prácticas y Contextos.* Fondo Editorial UPN, Bogotá.

Grasha, A.F. (2002). *Teaching with Style*. San Bernandino CA: Alliance Publishers.
Habermas J. (1989). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Alfaguara.
Hederich, C. (2013). Estilística Educativa. *Revista Colombiana de Educación* (64). 21 - 56.
Heimlich, J. E., y Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Índice de Inclusión, Colombia. (2009). Ministerio de Educación. Recuperado de www.**colombia**aprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf.
Jedlowski, P. (2008). *Il Sappere dell´esperienza: fra l´abitudine e il dubio*. Roma: Carocci.
Jonhson, D.W.- Jonhson, R.T. (1994). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina, MN: Interaction Book Co.
Juanola R., Rickenmann R, (eds.) (2012*).* Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: retos y perspectivas. En: *Coll Narratives d'art i educació;.* Girona: Documenta Universitaria.
Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación.* Homo Sapiens: Argentina.
López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
Lomsky – Feder, E (1995) The meaning of war through veteran´s eyes. A phenomenological analysis of life stories*. International Sociology 10* (4), 463-482.
Luminatto, S. (1995) La función de los valores en el pensamiento filosófico latinoamericano. En: *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina.* México: UNAM Nueva Sociedad.
McCroskey, J y Richmond, V. (1995). *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*. Prospect Highs, IL: Waveland.
MacLaren, P. (1999). *Pedagogía, poder e identidad*. Argentina: Homo sapiens.
McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. Säo Paulo: Cortéz.
Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad.* Buenos Aires: Paidós.
Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
Melillo, A., y Suárez, E. (2001). *La Resiliencia.* Buenos Aires: Paidós.
Moriña, A. (2008). *La Exclusión Social: Análisis y Propuestas para su Prevención. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes*. Madrid: SM.
Moriña, A., (2010) Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación,* (353), 667-690.
Nussbaum, L y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación, (17),* 14-21.
Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Universidad de Barcelona: Octaedro, EUB.
OMS. (2012). *Rehabilitación basada en la comunidad. Guías. Recuperado de:* http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines.
Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: http://new.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf.
Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Parrilla A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa*. Revista de Educación, (*349), 101-117.
Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
Piussi, A. (2007). *Del saber de la experiencia al saber de la práctica. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y horas.
Pozo, I. (2000). *Aprendices y Maestros*, España: Alianza.
Pozo, I., y Monereo, C. (Eds.). (1997). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* España: Aula XXI. Santillana.
Quiceno, Humberto. (2003). Michel Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía,* Medellín, Universidad de Antioquia. *XV* (37), 202.
Rendón, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 1 (10), 13 - 29.
Rendón, M.A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación.* (64), 175 -195.
Rickenmann, R. (2007). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de: www.unige.ch/fapse/clidi/textos/*artefactos-culturales*-RR.pdf
Ricoeur, P. (2005). *Volverse capaz, ser reconocido*. Ponencia para la recepción del premio KLUGE de la biblioteca del congreso de los Estados Unidos. Centro cultural de cooperación de México. *Recuperado de* https://www.academia.edu/10655545.
Ricœur, P. (1996). *Identidad Narrativa*. México: Siglo Veintiuno.
Riding, R. (1991). *Cognitive Styles Analysis users' manual*. Birmingham: Learning and Training Technology.
Sáenz, O. Javier, (2004) Hacia una pedagogía de la subjetivación En: Zuluaga, O.; et al., *Pedagogía y Epistemología,* Bogotá GHPP, Cooperativa editorial Magisterio, UPN, 257.
Sandoval, S., Delgado. E., Garavito, D., Amador, Y. (2003). La formación de Docentes: Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Documentos Pedagógicos* 8. Vicerrectoría Académica, Universidad Pedagógica Nacional.
Salcedo, L., Forero., F; Callejas, M., Pardo, A y Oviedo, P. (2005.) Los Estilos Pedagógicos y la Investigación-Acción. Implicaciones en el desarrollo profesoral de los docentes universitarios. *Pedagogía y Saberes*, (23), 39-44.
Saracho, O. (2003). Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care.* 173(2-3), 161-173.
Sautu, R.(comp.) (1999). *El método Biográfico.* 2 ed. Argentina: Ediciones Lumiere.
Schalock, L. R. & Verdugo, Alonso M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Revista de Educación en humanidades,* 38 (4) (224), 21-36.
Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, 30 (181), 5-17.
Sensevy, G & A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
Sensevy, G (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica.* Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. 5-34. En Sensevy, G

& A. Mercier *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: PUR.
Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera alli?* Madrid: Miño y Dávila.
Skliar, C. (2009). *Educar a cualquiera y a cada uno*. Jornadas de Inclusión en Guatemala. 5 a 9 de Octubre de 2009. La Antigua, Guatemala.
Stake. R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Segunda Edición. Morata, Madrid.
Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
Torres A. (1995) *Aprender a investigar en comunidad*. MEN: UNISUR.
Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. E y Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral de Calidad de Vida*. Madrid: CEPE.
Vistraín, A. (2009). Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* 8. Recuperado el 25/10/2014, de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html
Vygotski, L.-S. (2001*). Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre psicología*, en Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Antonio Machado Libros.
Walmsley, J. (2004*).* Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research*. Nursing Inquiry,* 11 (1), 54-64.
Walsh, C. (2001). *La Interculturalidad en la Educación.* Ministerio de Educación Lima-Perú.
Wehmeyer, M. (2007) Theory in self – determination: foundations for educational practice. New York, Sage Pub.
Wehmeyer, M. Autodeterminación y la tercera generación en las prácticas de Inclusión. (2009) En *Revista de Educación, (*349), 45 – 67. Ministerio de Educación, Madrid.
Werneck, C. (2005) Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación. WVA Ed. Brasil.
Werner, D. (1998). Nada sobre nosotros sin nosotros. Desarrollando tecnologías innovadoras para, por y con personas discapacitadas. Pax Mexico. Mexico.
Werner, D. (1999) Nada sobre nosotros sin nosotros. Desarrollando tecnologías innovadoras para, por y con personas discapacitadas. México, editorial Pax.
Witkin H. y Goodenough, D. (1985) *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Orig. 1981).
Witkin, H.; Moore, C.A.; Goodenough, D.Y Cox, P. (1977) Field dependent and field independent cognitive style and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, p.1-64.
Winnicott D. (1994) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa
Zamboni. CH. (2002). Inventar, agradecer, pensar. en *Diotima, el perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
Zambrano, M. (1989). *Notas de un método.* Madrid, Mondadori.
Zhang, L. y Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Zemelman, H. (2002.) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* México: Anthropos.

Zuluaga, O.; et al., (2003) Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga, O. L.; et al., *Pedagogía y Epistemología,* Bogotá GHPP, Cooperativa editorial Magisterio, 24-40.
Zuluaga, O.; Noguera, R y Otros. (2005) Foucault, la pedagogía y la educación. En *Pensar de otro modo.* Bogotá: UPN. IDEP. MAGISTERIO.
Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

4. Contenidos

El primer capítulo, presenta el estudio desde lo conceptual y lo metodológico. El segundo, presenta el estudio biográfico – narrativo desarrollado con los profesores participantes, el soporte conceptual y la perspectiva de la experiencia personal con la discapacidad en el curso de la vida. El tercer capítulo, da cuenta del estudio desarrollado desde la observación de las clases de los profesores, sus gestos docentes e interacciones, desde la perspectiva de la clínica didáctica. El capítulo cuatro, muestra la mirada de los estudiantes desde la aplicación del Inventario de estilos de enseñanza (IEE), en las tres dimensiones propuestas por el instrumento. En el capítulo cinco, se propone un encuadre de lo que se ha visualizado en estas tres perspectivas, desde una lectura de la interculturalidad. Finalmente, el capítulo seis recoge la discusión, los resultados y las conclusiones.

5. Metodología

Se desarrolló una investigación de corte primordialmente cualitativo, con una aproximación cuantitativa, descriptiva en la aplicación del instrumento de estilos de enseñanza. Se realiza en la perspectiva de estudio de caso, entendido, de acuerdo con Stake (1999) como una aproximación a situaciones y personas en lo particular, en su complejidad y especificidad, para comprender su actividad en circunstancias situadas. En el presente estudio, se adelantó un estudio de caso múltiple desde tres perspectivas distintas: La percepción de sí mismo como maestro, la mirada externa desde la observación de sus clases y la percepción de sus estudiantes sobre su enseñanza. Se planteó una estrategia metodológica específica para la aproximación en cada una de las perspectivas: 1. Entrevistas y análisis de contenido. 2. Registro de clases en vídeo y metodología de clínica didáctica. y 3. Aplicación del instrumento del Inventario de Estilo de Enseñanza respectivamente.

Para el presente estudio se seleccionó intencionalmente un grupo de seis docentes con discapacidad, con dos requisitos básicos: desempeñarse como docente universitario en la actualidad, con una experiencia de dos años mínimo y estar en situación de discapacidad desde su nacimiento o muy temprano en su vida. Los profesores que accedieron a participar en el estudio lo hicieron muy motivados y de manera libre, sin mediar ningún beneficio, más que el interés en lo que resultara que pudiese aportar a su desarrollo profesional.

Se desarrollaron entrevistas en profundidad con los profesores participantes, las cuáles se transcribieron y analizaron con una metodología de Análisis de Contenido (Díaz y Navarro, 1998). Las categorías emergentes se relacionaron con las otras dos partes del estudio. En segundo lugar, se grabaron tres clases secuenciales de los profesores, se construyeron protocolos y se analizó la estructura de acuerdo con los planteamientos teórico -metodológicos de la Clínica Didáctica (Rickenmann, 2007). En tercer lugar, se aplicó el Inventario de Estilos de Enseñanza (Abello y Hernández, 2010), que recoge la percepción de los estudiantes. En una fase posterior, se triangularon los resultados parciales y se construyeron las conclusiones generales.

6. Conclusiones

La experiencia de la discapacidad construye saber sobre la misma y saber pedagógico; sumados a la construcción de terceros espacios y la perspectiva de la interculturalidad constituyen campos muy potentes de indagación y trabajo.

El saber de la discapacidad construido con base en la experiencia es referido por los profesores, evidenciado en sus clases y reportado por los estudiantes.

Los profesores participantes nos mostraron que este saber tiene múltiples dimensiones, que se ancla en la experiencia y que constituye el lugar desde donde la persona se enuncia, interactúa y se empodera. La elaboración de su experiencia nos muestra cómo es posible elegir y construir significados distintos a los que se proveen desde la tradición y la cultura.

El tercer espacio, como lugar de encuentro, escenario de conversación. No de negociación o resumen: si acaso, de expresión de otros significados y construcciones nuevas.
Es necesario interrogar los discursos actuales y la formación de maestros desde una mirada de la interculturalidad crítica, así como la Inclusión, entendiéndola desde la comprehensividad.

Elaborado por:	DELGADO POLO EDUARDO ENRIQUE
Revisado por:	CAMARGO URIBE ANGELA

Fecha de elaboración del Resumen:	06	06	2018

Dedicatoria

A las personas con discapacidad y sus familias,

Maestros de vida.

Agradecimientos

A mi madre, Susy, quien me enseñó a ver la multiplicidad de expresiones de la vida y con ello, a creer en cada cotidiana maravilla; a mi amigo de infancia, Diego, quien me enseñó a manejar el miedo; a Mario Gómez, amigo entrañable y mentor involuntario, quien me retó a construir escenarios para Ser y cuyo impulso sigue siendo fuerte hoy, más de treinta años después. A todas las personas que se reconocen cotidianamente desde sus formas distintas de Hacer y Ser en este mundo, mostrándonos a todos que la homogeneidad es una ilusión del control y que cada mundo es excepcional. Menciono aquí especialmente a todos mis compañeros de agua, profesoras, cuidadores y docentes en formación, con quienes cada semana aprendo nuevas formas de construir y comprender.

A mi amigo Charlie por tantas conversaciones entre estrellas, misterios y cocina; a Bubulina y Sara, por tejer encuentros infinitos frente al micrófono, donde todavía se oye a Fabiola. A Horacio, Nubia, Guillermo, Juan Carlos, Rusby, Omar y a la profesora Myriam Kriger, Profesores de vida, por su gentileza, generosidad y, sobre todo, por su saber. Son la luz de esta construcción.

A la Universidad Pedagógica Nacional, mi Alma Mater y Taller de Vida, representada en mis compañeros profesores, equipos directivos, trabajadores y estudiantes, quienes en múltiples formas dieron soporte para que este trabajo pudiera realizarse. Gracias por el patrocinio y la confianza. Menciono muy especialmente a mi tutora, la profesora Angela Camargo. A la Universidad de Georgia en Athens y especialmente al equipo de investigación ¡BIEN! del Colegio de Educación y a su líder, Edward Delgado-Romero, por su apoyo incondicional, sus

enseñanzas y su cuidado. A Takis y Judy Iakovou, por su gentileza al tenerme en su casa y proveerme un maravilloso espacio durante mi estancia investigativa. Gracias infinitas por todo lo recibido.

A mi familia, a mi esposa Angela, razón de vivir, a mis hijos Gabriel David y Lyann Aurora, mis almas gemelas. A ellos, infinitas gracias por su amor y su paciencia, por sus palabras y sus silencios. Gracias por el combustible cotidiano cuando ya no daba más.

¡GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS!

Tabla de contenido

Presentación. 20

Capítulo 1: El estudio desarrollado 23

Introducción 23

Situación de Investigación. 25

Objetivos. 27

General. 27

Específicos: 27

Aproximaciones conceptuales. 28

Discapacidad. Aspectos globales. 28

Saber de la experiencia y saber de la discapacidad. 33

Enseñanza y estilo. 33

Antecedentes 38

Marco metodológico. 41

Investigación Inclusiva. 41

Diseño del estudio. 44

Metodológico. 44

Los profesores participantes 44

El profesor H. 46

La profesora N. 46

El profesor G 47

El profesor JC. 47

La profesora R. 47

El profesor O. 48

La profesora M. 48

Registro y Análisis. 49

Procedimiento. 49

Alcances y limitaciones. 50

Capítulo 2: Saber de la discapacidad y saber pedagógico. 51

Saber y conocimiento. Saber pedagógico y enseñanza. 51

Enseñanza, experiencia e inclusión. 53

Experiencia y formación de maestros. 55

El saber de la experiencia en la enseñanza. 56

Experiencia y práctica pedagógica. 58

Investigación de la experiencia. 59

Identidad y autodeterminación. 61

El saber de la discapacidad. 63

Diálogos que continúan, diálogos que emergen. 65

Saber de la discapacidad y saber pedagógico. 66

Lo que relatan los profesores a través de su experiencia. Perspectiva de los maestros en los relatos de vida. 66

El método biográfico. 66

Análisis de contenido. 67

Procedimiento 69

Capítulo 3. Docentes universitarios con discapacidad: experiencia y enseñanza. Las interacciones del maestro 122

La experiencia de la discapacidad en el contexto del juego de saber. 126

Aproximación metodológica 127

Procedimiento desarrollado y Categorías del análisis. 129

Categorías. 131

Categorías y situaciones: 131

Aspectos que emergen..... 144

Capítulo 4: estilo de enseñanza y experiencia de la discapacidad. La mirada de los estudiantes. 149

Inventario de Estilos de Enseñanza. (IEE)..... 157

Aplicación y corrección. 158

Aplicación inicial del instrumento. 160

El inventario de estilos de enseñanza en el presente estudio. 162

Procedimiento. 162

Los estudiantes participantes..... 163

Aspectos que considerar desde una mirada general..... 171

Capítulo 5: encuadrando las perspectivas: interculturalidad y discapacidad. 178

Inclusión y discapacidad: La interculturalidad como clave para la comprensión 178

Interculturalidad e inclusión. ¿Ruptura de la profecía? 185

El Tercer Espacio como estrategia fundamental para pensar la interculturalidad en la educación. (Y la inclusión)..... 188

El tercer espacio para el caso de los profesores universitarios con discapacidad..... 195

Discusión y conclusiones. 196

Las tres perspectivas: Mirada sinérgica. 196

Discusión. Aspectos que emergen desde cada una de las perspectivas. 197

Biográfico -narrativo. 197

El actuar del Maestro: Gestos Docentes..... 199

Estilos de enseñanza y resultados inventario: 201

Conclusiones..... 204

Implicaciones para la inclusión..... 206

Constructores de terceros espacios. 208

Tres énfasis, tres miradas, tres caracteres docentes. 209

Desde la experiencia del investigador. 210

Referencias. 211

ANEXOS. 228

Anexo 1: Entrevistas y Codificación. 228

Códigos. 228

Anexo 3: Manual IEE. 361

Anexo 4: Resultados del Inventario de Estilos de Enseñanza por cada uno de los profesores participantes. 388

Anexo 4: Resultados de los profesores participantes de acuerdo con los tres estudios. 412

La profesora N 416

Anexo 6: Transcripción de las situaciones didácticas 436

Índice de Figuras y Tablas.

Figura 1: Índice de Invisibilidad 21

Tabla 1: Profesores participantes 35

Tabla 2: Saber de la discapacidad y saber pedagógico 61

Tabla 3: Comprensión de la discapacidad desde la experiencia propia 82

Tabla 4: Interdependencia 89

Tabla 5: Autodeterminación 100

Table 6: Docencia Universitaria e Imagen como Maestro 104

Tabla 7: Profesores participantes y temas de las clases 119

Tabla 8: Modalidades y orientaciones de la enseñanza 141

Tabla 9: Resumen Dimensiones y subdimensiones 146

Tabla 10: Interpretación de los resultados del Inventario 149

Tabla 11: Análisis del Alfa de Cronbach por subdimensiones 150

Tabla 12: Profesores participantes y temas 153

Tabla 13: Grupos de estudiantes y rasgos generales.....154

Tabla 14: Dimensión Social.....155

Tabla 15: Dimensión Control y Gestión del Aula.....158

Tabla 16: Dimensión Estrategias de Aula.....160

Tabla 17: Aspectos observados - Resumen - 186

Presentación.

La presente investigación doctoral aborda el tema del saber de la experiencia de la discapacidad y su relación con el saber pedagógico. Se muestran los aportes de un grupo de docentes universitarios con discapacidad al conocimiento sobre la enseñanza, desde la experiencia, focalizando en sus experiencias vitales y sus formas de actuar en el aula. Desde una perspectiva de investigación inclusiva, se busca reconocer los saberes y experiencias propios de quienes participaron y la forma como estos saberes y experiencias forman parte de su enseñanza. Concebido como un estudio de caso múltiple, se trabajó con una muestra intencional de seis docentes universitarios con discapacidad en distintas universidades de Bogotá, a través de una aproximación triple: Una perspectiva biográfico – narrativa, el enfoque de clínica didáctica y el Inventario de Estilos de Enseñanza, lo que permitió, desde la aproximación a la experiencia con la discapacidad a través de los de relatos de vida, el análisis de los gestos docentes en las sesiones de clase, y la caracterización de las percepciones de los estudiantes sobre las clases, avanzar en la comprensión de las relaciones entre el estilo de enseñanza y las vivencias propias de los profesionales – docentes en situación de discapacidad.

Se parte de la convicción de que lo vivido a través de experiencias tan presentes a lo largo de la vida, como es la discapacidad, se convierte en saber que constituye la subjetividad que forma parte del actuar y se proyecta en todos los ámbitos de la vida y, por lo mismo, es un saber que dialoga, interroga y transforma el saber existente sobre la discapacidad. Este saber, se muestra en las formas de la enseñanza, en los gestos y las interacciones; es visible en el actuar del maestro y aunque no constituye en sí mismo un estilo, si contribuye a considerar la experiencia vital como

elemento constitutivo del estilo de enseñanza del maestro, visto aquí desde los profesores participantes, profesores universitarios con discapacidad.

En un sentido personal, como persona y profesional en Educación Especial, a lo largo de mi experiencia vital, desde niño he tenido cercanía importante con personas con discapacidad, como amigos y compañeros de crecimiento. He visto cómo resolvían retos en maneras muy particulares, así cómo se enfrentaban a la discriminación expresa o velada. Muchas cosas aprendí en su compañía, -hoy día sigue siendo así- lo cual ha contribuido a construir mi propio saber sobre la discapacidad. La elección de mi carrera fue marcada muy profundamente por estas experiencias, que se convirtieron en motor del desarrollo de este estudio, con el cual espero contribuir en parte a la consideración del saber de la experiencia de la discapacidad como insumo y proceso para construir sociedades en las que se encuentren formas de diálogo múltiples, que no eliminen la diferencia, multiplicando las opciones para decir y decirse. En el mismo sentido, considerar la enseñanza como el proceso de encuentro y construcción de la multiplicidad de mundos, de la mano de quienes la asumen desde su propia experiencia vital: la experiencia de enseñar y enseñar la experiencia.

El presente informe de la investigación está construido así:

El primer capítulo, presenta el estudio desde lo conceptual y lo metodológico. El segundo, presenta el estudio biográfico – narrativo desarrollado con los profesores participantes, el soporte conceptual y la perspectiva de la experiencia personal con la discapacidad en el curso de la vida. El tercer capítulo, da cuenta del estudio desarrollado desde la observación de las clases de los profesores, sus gestos docentes e interacciones, desde la perspectiva de la clínica didáctica. El capítulo cuatro, muestra la mirada de los estudiantes desde la aplicación del Inventario de estilos

de enseñanza (IEE), en las tres dimensiones propuestas por el instrumento. En el capítulo cinco, se propone un encuadre de lo que se ha visualizado en estas tres perspectivas, desde una lectura de la interculturalidad. Finalmente, el capítulo seis recoge la discusión, los resultados y las conclusiones.

Capítulo 1: El estudio desarrollado

Introducción

Históricamente, la participación de las personas con discapacidad en distintos ámbitos sociales ha sido restringida y parcial. Esto ha ocurrido por muchas razones, entre ellas, por la presencia de representaciones e imaginarios sociales en torno a las posibilidades de las personas con alguna limitación funcional, máxime si ésta es adquirida tempranamente. En las primeras etapas del ciclo vital, la medicalización y la institucionalización han sido la tendencia más fuerte en la atención de estas personas, con un sesgo centrado en el diagnóstico y la rehabilitación, manteniendo silenciados sus aportes y en lugar poco importante sus decisiones. En general, la idea de que "es por tu bien" predomina, sumada al desconocimiento de la autodeterminación y escucha de los intereses propios del individuo en situación de discapacidad. A lo anterior se suma que solo hasta hace muy poco – a partir del movimiento de la integración educativa en la última década del siglo pasado- se empezaron a vincular las personas en situación de discapacidad a los sistemas educativos abiertos (o "gregarios", como los llama Wehmeyer (2007), en oposición a las instituciones "segregadoras" o especializadas), con lo que la apertura a posibilidades importantes para la participación social de estas personas es aún bastante reciente.

A pesar de los avances, hoy en día todavía hay quien considera que las personas en situación de discapacidad no pueden ocupar puestos importantes de responsabilidad y que, como dicen Berger y Luckmann (2001), no poseen defensas simbólicas contra la realidad que se les asigna, es decir, "son lo que se supone que sean". El imaginario común es entonces que estas personas no pueden participar en procesos de orientación o guía para otros. En medio de las múltiples barreras

de todo tipo que encuentran en el entorno –actitudinales, físicas y de recursos- y las propias exigencias que les hace la sociedad para demostrar de lo que son capaces, las personas con discapacidad desarrollan perspectivas vitales muy interesantes que aportan a las construcciones científicas y sociales. Para que estos aportes trasciendan, se requiere de acercamientos inclusivos, de oportunidades de escucha y de la cualificación conjunta de las experiencias.

Para llegar a ser docente en educación superior se requiere, en la mayoría de los casos, demostrar cualificación, idoneidad y experiencia suficientes. No basta solamente el título de pregrado y una especialización en el campo; también es necesaria la experiencia docente en niveles relacionados. Para personas que no ostentan una limitación funcional evidente, que logran superar las pruebas y entrevistas, este es un camino exigente que, además del reto de ingresar, propone el de permanecer. Para las personas con discapacidad, este reto se incrementa puesto que, además de lo anterior, es necesario luchar contra los imaginarios y prejuicios de los empleadores, docentes y estudiantes. Se considera que este nivel, el de la educación superior es el de mayor prestigio (con sus propias jerarquías, como pregrado y postgrado, por ejemplo) y exigencia. Se tiene una imagen del docente universitario, de su apariencia, conocimiento y forma de comunicarse, de manera que sea el modelo para seguir. El profesor universitario en situación de discapacidad contradice esa imagen, por lo menos en un primer momento. Sin embargo, resuelve la contradicción a través de su desempeño profesional y sus aportes formativos.

Por las anteriores razones, no son muchos los profesionales con discapacidad que llegan a ser docentes universitarios y a permanecer en el rol como su desempeño primordial; aquellos que lo hacen, resuelven de manera particular las barreras y dificultades construyendo formas y estrategias de enseñanza propias. Desde esta perspectiva, acercarse a estos derroteros podría aportar a la comprensión de la forma en como el saber de su experiencia con la discapacidad se

muestra en sus formas de enseñanza. Para el caso de los docentes con discapacidad, las formas de su enseñanza se encuentran atravesadas por la vivencia de la misma, no solo a nivel histórico en sus biografías, sino a nivel cotidiano en su práctica profesional. Las formas que asumen las relaciones laborales, las comprensiones que muestran sus compañeros y alumnos intervienen de manera importante y directa en todos los aspectos del estilo de enseñanza. Podría hipotetizarse que en el caso de los docentes universitarios con discapacidad su enseñanza se encuentra fuertemente permeada por la vivencia de la discapacidad y con ello, la búsqueda de reconocimiento como persona capaz, que aporta a la construcción de saberes, de sujetos y, sobre todo, a la comprensión de la discapacidad más allá de adjetivaciones y diagnósticos.

Situación de Investigación.

La presencia de las docentes con discapacidad en escenarios formativos como las universidades, configura formas de relación y comunicación que tienen como protagonista la experiencia de la discapacidad en los participantes de la relación. Esta presencia es relativamente reciente y es consecuencia directa de la participación cada vez mayor de las personas con discapacidad en la sociedad. El aumento en los niveles de formación y el apoyo cercano, sumados a las posibilidades individuales, han fomentado la profesionalización de personas que han vivido toda su vida en una situación de discapacidad y que configura perspectivas de lectura relacionales e identitarias particulares. Movimientos como el de “vida independiente”, centrados en la valoración intrínseca de la vida humana y de las posibilidades de todas las personas más allá de la discapacidad – desde una perspectiva de derechos y ayuda mutua, en oposición al modelo médico – rehabilitador y las definiciones diagnósticas, trabajan por la participación de las personas en situación de discapacidad en todos los aspectos de la vida. “Nada sobre nosotros, sin nosotros” es el eslogan fundamental de esta iniciativa. (Werner,1998).

La vivencia de esta experiencia y la estructuración de formas personales y propias en el ejercicio de la enseñanza, constituyen un aporte importante para la comprensión de la enseñanza y las formas en las cuales los docentes con discapacidad construyen su vivencia en el contexto de su desempeño profesional.

Por lo anterior, se considera necesario desarrollar un proceso investigativo con tres miradas distintas: cómo los profesores se ven a sí mismos, cómo interactúan en clase y cómo los ven sus estudiantes. A partir de esta triple mirada, se busca mostrar las formas en las que la experiencia con la discapacidad se expresa en saber, el cual, a su vez, se evidencia en la forma de la enseñanza. Algunas preguntas en la base de este estudio son:

- ¿Cómo la experiencia con la discapacidad se convierte en saber y cómo dialoga este con el saber pedagógico?
- ¿Cómo se muestra el saber de la discapacidad en las formas de la enseñanza de los profesores?
- ¿De qué manera la experiencia de la discapacidad contribuye a la construcción de aspectos propios del estilo de enseñanza?
- ¿Qué implicaciones tiene para la formación de profesores, para la inclusión y para la participación social de las personas con discapacidad el reconocimiento, elaboración y difusión del saber de la discapacidad?

Objetivos.

General.

Explorar y evidenciar las formas como la experiencia de la discapacidad, constituida como saber, se expresa y dialoga con el saber pedagógico y el estilo de enseñanza en profesores universitarios con diferentes tipos de discapacidad.

Específicos:

- Explorar las relaciones entre la experiencia de la discapacidad, el saber de la discapacidad, el saber pedagógico y la enseñanza desde la perspectiva de los profesores universitarios con discapacidad participantes.
- Caracterizar las formas que asume el saber de la discapacidad en el actuar de los profesores participantes en sus situaciones de enseñanza, e identificar cómo los gestos docentes explicitan la experiencia y el saber de la discapacidad.
- Identificar las relaciones entre la experiencia de la discapacidad, el saber de la discapacidad y los estilos de enseñanza a partir de mirada de los estudiantes sobre la enseñanza de los profesores participantes.
- Proponer algunas implicaciones para la formación de profesores y la inclusión de las personas con discapacidad, desde el saber de la experiencia de la discapacidad.

Aproximaciones conceptuales.

Discapacidad. Aspectos globales.

La atención educativa a las personas en situación de discapacidad podría considerarse reciente, con una serie de variaciones en las orientaciones y las prácticas, dependientes de las formas de concebir y teorizar la discapacidad. Estas formas, a su vez resultado de las comprensiones que la humanidad ha ido teniendo de los fenómenos, de las causas e implicaciones de las acciones y del camino que recorre, entre otras cosas, pueden resumirse en tres períodos en el tiempo, no necesariamente secuenciales sino evidencias de estas comprensiones:

Patricia Brogna (2010) sintetiza estas etapas – más bien enfoques, caracterizándolos desde las ideas existentes sobre quién es la persona en situación de discapacidad y qué puede esperarse de ella. En un primer momento, con una humanidad estableciéndose entre conflictos y transformaciones, construyendo su cultura y su estancia en el mundo, interpretada por grandes orientaciones religiosas e higienizantes, con enfermedades y epidemias arrasando pueblos enteros, se hacía necesario controlar, encerrar, prescindir en la medida en que fuera necesario todo aquello que pudiese constituir una amenaza. Este período y enfoque, -en adelante denominado “enfoque de prescindencia”- subsiste hasta nuestros días con algunas variaciones. Se entiende aquí que la prescindencia incluye otros enfoques que algunos autores, por ejemplo, Díaz (1997), definen como la “eliminación, el internamiento y el ocultamiento vergonzante”, como formas de abordar lo distinto, entendido además como estigma, al decir de Goffman (1993), marca de origen divino (que basa concepciones y prácticas como el “endiosamiento” en algunos grupos humanos) y, en el caso más benévolo, como enfermedad que es susceptible de ser curada

o mitigada. Esta última orientación, justifica el internamiento, la medicalización y las prácticas experimentales en todo el rango de la diversidad, fundamentalmente eugenésicas.

La herencia de la perspectiva de la discapacidad como enfermedad con la subsecuente posibilidad de transformar la condición, reduciéndola o mitigándola, se conserva hoy desde un enfoque denominado rehabilitatorio, que parte de la idea de que, si se habilita o rehabilita el sujeto, este puede ser útil a la sociedad. Este segundo enfoque difiere del anterior en que la utilidad o carga social dependen de lo que se haga con el sujeto. En el enfoque de la prescindencia, se asume que la utilidad de este sujeto es mínima o nula. De todos modos, este planteamiento –el de la utilidad- resulta siendo parcial frente a otras consideraciones, como en el siguiente enfoque, el social, en donde el sujeto no se define por la utilidad sino por su experiencia, por su forma de ser y estar en el mundo.

Este tercer enfoque, el social, dialoga y se nutre de por lo menos tres orientaciones: la ecológica, la construccionista social y la del movimiento de la discapacidad o "vida independiente". Desde la perspectiva ecológica, la discapacidad es una resultante de la interacción del sujeto con su entorno. Robert Schalock y Michael Wehmeyer (2007, 2010) han desarrollado fuertemente esta perspectiva, desde un enfoque de calidad de vida. Esta relación con el entorno y la consideración de la discapacidad como resultante, le imprime una perspectiva dinámica, situacional a esta, trascendiendo el diagnóstico y la enfermedad, sugiriendo inclusive en estos campos, consideraciones de naturaleza relacional, conectada y multi-causal. En este sentido, Bronfenbrenner (1979), en su libro "Ecología del desarrollo humano", propone al sujeto situado en escenarios de relación, dentro de ambientes complejos, como parte de un tramado de relación intersistémico. La AAMR (Asociación Americana de Retardo Mental, hoy Discapacidad Intelectual) en el 2002, se ubica de manera definitiva en este sentido, así como la OMS

(Organización Mundial de la Salud) y la estrategia propuesta para caracterizar y clasificar la discapacidad, la CIF. (Clasificación Internacional de Funcionamiento).[1]

Este enfoque social recoge la consideración de la discapacidad desde perspectivas múltiples: lo cultural, lo orgánico, lo relacional, lo individual. Es mucho más complejo, pero considera a los sujetos más allá de ser "portadores de diagnósticos", con identidades "ad hoc" (Berger y Luckmann, 2001), cuya participación en los asuntos de sus vidas es muy restringida, casi nula, reservada a ser buenos "pacientes".

En este contexto, la consideración sobre la participación y los aportes sociales de las personas y comunidades con distintas formas de ser y estar en el mundo entra en los diálogos de lo que plantea McLaren (1999) en su "multiculturalismo crítico": haciendo la comparación y las diferencias entre constructos teóricos como multiculturalidad – interculturalidad, diversidad – diferencia, esto es, entendiendo la pareja multiculturalidad / diversidad como el reconocimiento de un hecho relacionado con la existencia de estas dimensiones de lo social, vistas como aspectos o características, más que como dinámicas; la pareja interculturalidad /diferencia se entiende, en contraste, desde las dinámicas que establecen las diferencias, las formas como estas se constituyen, la participación de los sujetos, los conflictos y el poder, entre otras cosas. Enfocarse

[1] La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, de la OMS, se expone como conceptualización para la comprensión de la discapacidad, la discapacidad y la salud. En conjunto con otras clasificaciones, como la CIE, se convierten en la propuesta referente para unificar lenguajes y proponer comprensiones en estos temas. Fundamentalmente, provee un sistema estandarizado para el sector de la salud.

desde una pareja u otras, implica situarse en planos epistemológicos y relacionales distintos frente a las distintas formas de ser y estar en el mundo, incluida entonces la discapacidad.

El enfoque social de la discapacidad se orienta en la segunda vía, en donde la discapacidad es un fenómeno que se construye socialmente – allí dialoga con el construccionismo social (Gergen, 2007) – y la participación de los sujetos como protagonistas de las transformaciones es determinante, tal y como lo establecieron los miembros del movimiento de vida independiente y el colectivo DPI (*Disabled People International*) en su frase – eslogan: "nada sobre nosotros, sin nosotros" (Werner, 1998). Al respecto, Claudia Werneck (2005) esquematiza lo que se denomina el "ciclo de invisibilidad", que mantiene a los sujetos alejados de las posibilidades de participación social y por ende de reconocimiento: (ver Figura 1)

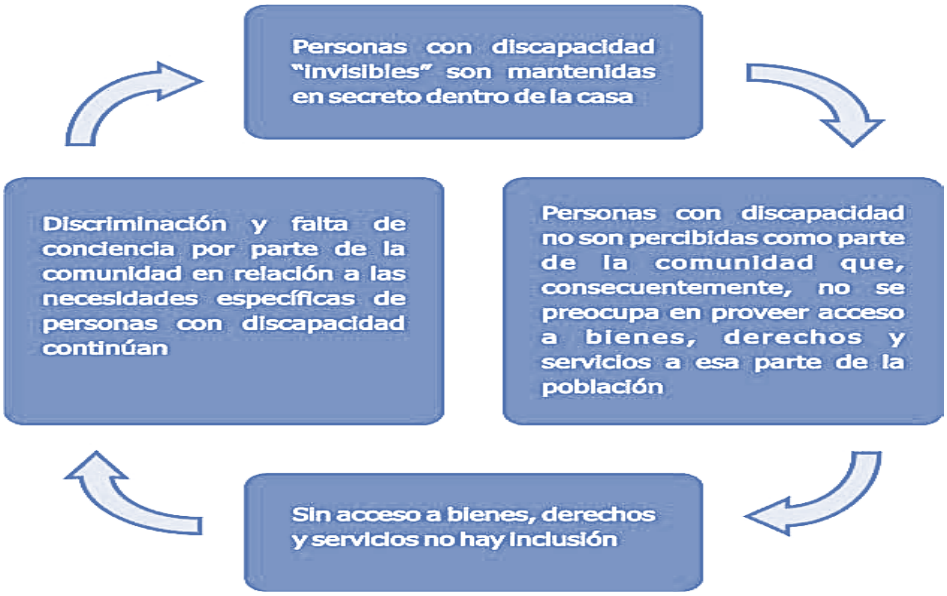


Figura 1. Ciclo de Invisibilidad. Tomado de Werneck, (2005, p.16)

Siguiendo la ruta del enfoque social de la discapacidad se toma en cuenta el constructo actual de la inclusión como discurso y como política, de manera somera. Inicialmente, como discurso

emerge reuniendo comprensiones y actuaciones de muchos grupos, así como propuestas oficiales, gubernamentales (aunque no se pueda considerar la denominada integración –propuesta desarrollada previamente por muchos gobiernos para asimilar en las instituciones educativas a las poblaciones vulnerables, o "diversas"- como un antecedente discursivo o político de la inclusión, sí lo fue en el tiempo como estrategia). En la última década del siglo pasado, en el Reino Unido entre otros países, se publican muchos de los trabajos de investigadores como Barton, (2011) Oliver, (2003) y otros, en la línea denominada "sociología crítica" que planteaba, entre otras cosas, un fuerte análisis crítico a las situaciones de las poblaciones vulnerables y a las formas de abordaje y atención.

En este mismo período, Booth y Ainscow (2000) en conjunto con la UNESCO/OREALC, a partir del informe de Dakar -2000, publican y desarrollan el "índice de inclusión", como herramienta metodológica para medir, impulsar y transformar tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Esta propuesta fue acogida por muchos países, entre ellos Colombia, en donde se generaron materiales, estructuras y adaptaciones que constituyen hoy la base de referencia para las prácticas inclusivas.

Igualmente, en la primera década de este siglo, con la participación de muchos colectivos de personas en situación de discapacidad se formuló la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad", en la Asamblea de las Naciones Unidas. En mayo de 2011, Colombia se convierte en el país número 100 en ratificar la Convención. Este último hecho, consolida la visión del camino que hay por recorrer para lograr adecuadas comprensiones, actitudes y escenarios vitales para y con las personas en situación de discapacidad: el enfoque de derechos. Para los fines del presente estudio, el enfoque que guiará la comprensión de la

discapacidad y las interpretaciones del sentido que los sujetos dan a sus vivencias, así como a sus comportamientos, será el enfoque social.

Saber de la experiencia y saber de la discapacidad.

La experiencia personal, entendida como acontecimiento (Larrosa, 2009) como "lo que nos pasa", lo que no es posible controlar, pero sí mirar con nuevos ojos, más allá del sentido común (Pérez de Lara, 1998), como una forma de mirar de nuevo lo andado, lo vivido, lo cotidiano, nos empuja a la construcción de saber, sobre todo cuando nos vemos a través de los ojos de otros, de espejos, de exterioridades. Todo saber tiene en su base la experiencia, aunque con la formalización del mismo, progresivamente se vaya quedando anónimo, sin las personas que lo supieron y lo saborearon, referido por sectores a quienes lo formularon, pero sin la vitalidad de su experiencia. Dice Pérez de Lara, (1998) "del saber de la experiencia, a la experiencia de saber". Ese saber de la experiencia con la discapacidad se convierte en saber de la discapacidad; saber de lo vivido, de lo sentido cada día encontrando formas para hacer, para comprender, para comunicar. Ese saber del acontecimiento cotidiano que al relatarlo se construye y se constituye, que dialoga con otros saberes y experiencias, es la base fundamental de esta investigación.

Enseñanza y estilo.

Para el desarrollo de este apartado, se presenta el trabajo que se ha venido avanzando desde el grupo Estilos Cognitivos del Doctorado en Educación DIE, liderado por los doctores Christian Hederich y Ángela Camargo. Hederich y Camargo (2007) plantean que la noción general de estilo proviene de las artes y tiene que ver con las características que definen una tendencia estética identificable. El concepto se hace extensivo a rasgos diferenciadores en las personas. De acuerdo con Hederich (2013) el estilo define conductas observables, con características como la

diferenciación, la permanencia, la integración -es decir que pudiese evidenciarse en distintos ámbitos del desempeño del individuo- y la neutralidad valorativa, es decir que no se asigne una supremacía de un estilo sobre otro (p 25). Señala Hederich (2007):

...Podría ser relevante recalcar la definición misma del estilo como una tipificación de la forma en que se da la conducta individual que resulta ser una descripción de conjunto de diferentes áreas del individuo que resultan tener un funcionamiento consistente. Esto permite establecer un vínculo entre diferentes áreas que, tradicionalmente, han sido tratadas de forma separada, como las perceptuales, cognitivas, motivacionales y socioafectivas, y establece un nexo entre el concepto de estilo y el de personalidad (p. 25).

Dentro de las múltiples aplicaciones del concepto de estilo – relacionadas con todos los ámbitos del desempeño humano, se tomará aquí el relacionado con la enseñanza.

El constructo estilo de enseñanza se ha adoptado en referencia a las formas de enseñar, distinguiendo la forma de la enseñanza, del contenido de lo enseñado. Por ser ésta una dimensión diferente del estilo cognitivo, evidenciable en relación, se interpreta de múltiples formas y podría decirse que requiere de ser contrastada. En este sentido, Hederich y Camargo (2007) proponen dos tradiciones que se han ocupado del estilo de enseñanza, que permiten ese contraste: la tradición psicológica y la pedagógica.

La tradición psicológica.

Se origina en la psicología diferencial y concibe los estilos de enseñanza como manifestaciones del estilo cognitivo. Sobre tres aspectos estilísticos (estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento), se entienden relacionados el estilo de enseñanza del docente y el

estilo de aprendizaje del estudiante (Zhang, 2004). Continúan los autores, haciendo énfasis en la dimensión DIC[2] (independencia – dependencia de campo) para el estilo cognitivo citando a Wu (1967, en Witkin y Goodenough, 1981) señalando diferencias en la interacción de los profesores independientes de campo y los dependientes en aspectos como, por ejemplo, la cercanía a los estudiantes.

El grupo de Olivia Saracho (2003), de la Universidad de Maryland, ha trabajado la correspondencia entre los estilos de enseñanza y los de aprendizaje en el aula de clase, lo que le ha permitido construir un modelo descriptivo de estas.

Otros autores que han venido trabajando distintas dimensiones de estilos cognitivos son Richard Riding, (1991) en la Universidad de Birmingham (Analítico-Holístico y verbal –Visual) y Carol Evans (2004), de la Universidad de Exeter, quien identifica 25 aspectos en una clase que están bajo el control del profesor y a través de los cuáles se evidencia su estilo de enseñanza.

Hederich y Camargo (2007) señalan finalmente con respecto a este tema que, aunque hay buen desarrollo en propuestas sobre el estilo de enseñanza, es menor lo construido en lo que se relaciona con la formulación de estrategias didácticas.

[2] Se describe la dimensión Independencia – Dependencia de campo como parte del estilo cognitivo de acuerdo al cuál se puede ver el "nivel de autonomía del sujeto frente a los referentes externos" Hederich, (2007) de acuerdo con esto, el sujeto dependiente de campo es más integrado, cercano a la información del medio, mientras que el independiente de campo prefiere la información interna.

Para los propósitos de la presente investigación, las relaciones entre el estilo cognitivo y el estilo de enseñanza no serán exploradas, Consideramos, de todos modos, que es una dimensión muy interesante en la investigación sobre la enseñanza.

La tradición pedagógica

Una tendencia fuerte que siguen algunos autores para caracterizar el estilo de enseñanza de los maestros es la que se basa en identificar las actitudes que estos tienen frente a su clase. Bronstrom (1979) dentro del contexto de la educación médica, propone cuatro estilos: el doctor – moldeador de comportamientos-, el experto – quien se centra en el conocimiento-, el entrenador – práctico- y el humanista.

De manera similar, Grasha (2002) propone cinco estilos-perfiles: El Experto, la Autoridad formal, el Modelo personal, el Facilitador y el Delegador. Aunque estas tipologías establecen más bien tipos (los autores sugieren “tipologías prototípicas del rol personal del maestro”) poco desarrollados, se consideran valiosos por sus aportes al concepto de estilo de enseñanza.

Una segunda tendencia apunta a la caracterización de estilos de enseñanza desde ciertas prácticas o desempeños, valorados de manera diferencial culturalmente. En los trabajos de Correia de Sousa y Santos (1999) se identifican dos tipos de estilos pedagógicos: el profesor como transmisor de conocimientos y el profesor como facilitador de relaciones. En esta dirección se encuentran también los trabajos de Finson y Cols. (2006) que relacionan el estilo de enseñanza del profesor con sus concepciones sobre el área que enseña: constructivista o expositivo.

En esta misma tendencia, se ubican los autores Callejas y Corredor (2003), quienes conceptualizan los estilos de enseñanza como "...la manera propia y particular como los docentes

asumen la mediación pedagógica integralmente desde su saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser..." (Salcedo y cols., 2005). Así, entonces, identifican tres intereses en la base de los estilos pedagógicos: el interés emancipatorio, el interés práctico y el interés técnico (Callejas y Corredor, 2003).

Es importante tener en cuenta que la tradición pedagógica de los estilos de enseñanza, comparativamente con la psicológica, presenta menores niveles de desarrollo y consolidación. Se requiere mayor investigación que contribuya a fortalecer los marcos teóricos explicativos.

Una tradición más es añadida por Camargo (2010) a las denominadas tradiciones psicológica y pedagógica en el estilo de enseñanza: la comunicativa. En ésta, se entiende la clase como una actividad eminentemente comunicativa donde circulan significados y sentidos (Rickenmann, 2007) lo que implica reconocer diferentes estilos de comunicarse. Las formas de comunicación del profesor y sus efectos en el enfoque de enseñanza preferido (Nussbaum y Tusón, 1996), así como las relaciones entre profesores y alumnos (McCroskey y Richmond, 2006). Aquí, la autora plantea que es posible la formulación de una tipología de estilos de enseñanza que tome en cuenta no solo una, sino las tres perspectivas de la labor docente: la perspectiva cognitiva, como en la tradición psicológica; la perspectiva didáctica, como en la tradición pedagógica, y la perspectiva interactiva-discursiva, como en la tradición comunicativa.

Frente a la panorámica de estas tres tradiciones, el presente trabajo se inscribe dentro de la tradición pedagógica, ya que se basó en explorar las relaciones entre la experiencia de la discapacidad, el saber de la misma y la enseñanza, desde tres miradas del quehacer del profesor universitario con discapacidad: la de sí mismo, la de un “un tercero” y la mirada de los estudiantes, desde lo pedagógico y didáctico.

Antecedentes

Muchas son las investigaciones que aportan frente a los propósitos del actual trabajo; sin embargo, conservando la mayor pertinencia posible, se muestran aquí algunas de las más relevantes:

En lo relativo al saber de la experiencia y el saber de la discapacidad, para los propósitos de la presente investigación se consideraron los trabajos adelantados en el contexto de distintas universidades por un grupo de profesores, compilados en el libro *Investigar la experiencia educativa,* (Contreras y Pérez de Lara, 2010). El proceso seguido por estos profesores y sus aportes en lo atinente al saber de la experiencia y la investigación de este, se convirtieron en insumo fundamental para el desarrollo del presente estudio.

En lo que respecta a las comprensiones sobre la discapacidad, es muy extensa y difundida la investigación desde las perspectivas médicas y rehabilitatoria, así como en la atención educativa, las comprensiones sobre diferencias en el desarrollo, las estrategias especiales y alternativas de atención e inclusión. Estas miradas y las vinculadas, no serán relacionadas aquí, ya que la exploración propuesta en este estudio sobre el saber de la experiencia y el saber de la discapacidad, se han tomado muy poco en cuenta en estas investigaciones.

Sí lo será otra dimensión del saber de la discapacidad y es aquella vinculada con el saber de la experiencia. En este sentido, la *investigación inclusiva* propuesta y desarrollada por autores como Parrilla (2009), Barton (2011), Booth (1996) y otros, plantea que la investigación inclusiva no centra su atención tanto en los procesos inclusivos, como en los sujetos de la inclusión, cuyas voces generalmente están silenciadas, siendo sobre quienes se investiga, no con quienes se hace. Parrilla (2009) enfatiza en que la investigación de tradiciones participativa y emancipatoria, con

la apertura a que los sujetos de la investigación formen parte del proceso y decidan sobre la investigación, respectivamente, propone caminos que van más allá de la paradoja excluyente de la investigación sobre inclusión, que margina a los sujetos que participan.

Por estas consideraciones y otras que se expondrán a lo largo de esta investigación, se toman estos aspectos como punto de partida para la comprensión de la experiencia de la discapacidad – el saber de la discapacidad.

En consonancia, los trabajos de Barton (2011), desde la sociología, plantean cuestiones importantes frente al papel de las personas con discapacidad, así como los aportes de Gergen (2007) desde el construccionismo social, Goffman (2001) con la microsociología, Mead (1972) con el interaccionismo simbólico y Bahba (2002) con los estudios culturales y el planteamiento del tercer espacio, que dialogan con los aportes de Walsh (2001) frente a colonialidad del saber e interculturalidad.

Por su parte, el grupo Estilos Cognitivos (Hederich, Camargo y otros), ha trabajado en las líneas denominadas estilo cognitivo y logro educativo, estilos pedagógicos y ritmo cognitivo. Uno de los trabajos más recientes en este aspecto ha sido la Investigación Doctoral de la profesora Ángela Camargo (2010) denominada: "Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza: El caso de las ciencias naturales". También cabe mencionar, el proyecto desarrollado en colaboración con Abello y Hernández (2011) "Estilo de enseñanza en profesores universitarios, Propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental". El Inventario de Estilos de Enseñanza, resultado de este estudio, es el que se utiliza en la presente investigación.

Otras investigaciones, como las de Callejas y Corredor (2010), plantean una caracterización de los estilos del profesor –denominados pedagógicos - desde la reflexión que este hace de sus

concepciones y prácticas, ubicando tres perspectivas desde los planteamientos de Habermas (1986) Estilo 1, desde el interés emancipatorio, estilo 2, desde al interés técnico y estilo 3 desde el interés práctico.

En lo atinente a los docentes universitarios con discapacidad, no se encuentran investigaciones en una primera búsqueda; sin embargo, se encuentran datos referidos al desempeño profesional de las personas con discapacidad, en el Registro Nacional de Discapacidad del país. Del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, se encuentra una investigación doctoral realizada por Fernández (2011) sobre jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento, en donde la autora trabaja con un grupo de jóvenes con discapacidad, desde un enfoque biográfico, la perspectiva de la ética del reconocimiento y la reivindicación del ser sujeto.

Por lo anterior, aquellas tendencias investigativas que consideran el estilo de enseñanza desde las interacciones, la comunicación y la didáctica, - como el trabajo de Camargo (2010) - proponen énfasis que señalan caminos de búsqueda interesantes: al centrarse más en lo que se intercambia y construye conjuntamente en el proceso de enseñanza, sitúa el estilo en una dimensión más allá del individuo, hacia el "producto cultural". En ese sentido, podría pensarse en una propuesta de estilos de enseñanza más cercanos a enfoques pedagógicos –, como las investigaciones de Callejas y Corredor (2010) en un paradigma más histórico – cultural.

Lo anterior es importante si se tiene en cuenta que los docentes que participarán del presente estudio se encuentran en situación de discapacidad, es decir, no son adjetivados como "discapacitados", por lo que no se asocia el diagnóstico y la limitación en algún aspecto de su funcionalidad con su constitución como personas. Esta es solo una característica de su estructura,

que entra en relación con los otros y forma parte de los intercambios. La discapacidad, es entonces también un producto cultural, que se co-construye en la interacción social a partir de señales profundamente semantizadas históricamente. Sin embargo, la posibilidad de resignificación que tiene el sujeto en la interacción forma parte de lo que evoluciona en el encuentro, de lo que se construye. Esta resignificación puede considerarse parte de lo que hace como docente, transformando y transformándose.

En muchos sentidos, el concepto *saber de la discapacidad*, desde el saber de la experiencia, forma parte de los asuntos poco investigados en áreas que tienen profusión de estudios y descripciones. Se asume, desde esta pesquisa, que el saber de la experiencia con la discapacidad a lo largo de la vida es una dimensión muy importante para pensar y actuar pedagógica y educativamente.

Marco metodológico.

Investigación Inclusiva.

La investigación sobre discapacidad e inclusión requiere ser inclusiva. Walmsey (2004), citada por Parrilla (2009) señala que la diferencia entre investigación sobre inclusión e investigación inclusiva es que la segunda más que centrarse en los procesos de inclusión, reconoce la participación de los sujetos "como fuente activa de conocimiento social" (Parrilla, 2009). Esto implica, según la autora, dos tradiciones investigativas: la participativa y la emancipatoria. La primera, enfatiza el trabajo conjunto, mientras que la segunda asume que las personas "objeto de estudio" asuman el control de la investigación, entendiendo que "solo se legitima el mismo –el proceso de investigación- si supone un proceso de liberación para los participantes.

De acuerdo con lo anterior, puede entenderse por qué muchas investigaciones sobre inclusión resultan siendo excluyentes, dado que asumen relaciones opresivas, (Oliver, 1992) o por su metodología, desautorizantes, marginalizando a las personas con las que trabajan. Aquí, la invitación de Stalker (citado en Parrilla, 2009) es a ser uno mismo el cambio que quiere que se produzca y tener en cuenta que la existencia de una sociedad inclusiva requiere que toda aproximación e investigación sean inclusivas.

Por otro lado, la visión de la discapacidad desde un modelo social implica comprender que, más que definida en relación con las personas, la discapacidad es un fenómeno multicausal y estructural, generado por la estructura y las dinámicas de la sociedad que "imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión" (Parrilla, 2009).

La exclusión no solo implica un "estar fuera", sino también la construcción de colectivos e identidades segregadas. Es un "estar dentro" o pertenecer a grupos caracterizados o etiquetados peyorativamente, incluso cuando se busca un reconocimiento o discriminación positiva. Es, como señala Oliver (2003) cuando "las diferencias se convierten en desigualdades". La exclusión afecta a las personas individuales, aunque es un fenómeno construido socialmente (Parrilla, 2009) en cuanto supone una merma de su identidad, de sus derechos.

De ahí la importancia de no limitar el estudio de la exclusión a descripciones o cuantificaciones externas de la misma y la necesidad de abrir el ámbito de estudio a la dimensión personal y subjetiva, a la vivencia e interpretación que de la propia situación tienen las personas en situación de exclusión. Esto supone reconocer la subjetividad como fuente de conocimiento social y sitúa a los enfoques narrativos en el centro del debate ya que permiten entender los

fenómenos sociales, como la exclusión, como textos cuyo valor radica precisamente en la autointerpretación y reconstrucción que las personas relatan y dan a los mismos. (Bolívar, citado en Parrilla, 2009)

La investigación en inclusión se ha caracterizado por no ser inclusiva (Barton, Booth, Parrilla y otros, 2009) en tanto se han invisibilizado las voces de las personas con discapacidad, tanto

> ...en el discurso académico como en el popular dentro de la sociedad. La causa no está en que no tengan nada que decir, sino en que se trata de una cuestión de estar supeditado a la importancia de las explicaciones profesionales, o de que no es algo que quepa esperar de una persona discapacitada. Este tipo de supuestos refuerza la idea del déficit, aquella que en última instancia considera menos humanos a los que caen en su ámbito de aplicación (Barton, 1997).

En general, se considera que esta "tesis de la voz excluida" (Booth, 1998) señala a los métodos narrativos como alternativas para acceder a los conceptos y experiencias de los grupos que no pueden hacer oír sus voces a través de las formas tradicionales del discurso académico. En oposición a la generalización, la narración permite acceder a la experiencia. Según este autor, la investigación biográfica ha sido poca y casi siempre orientada a mostrar los intereses de los autores, quienes no son las personas con discapacidad. En gran parte, las razones de esto tienen que ver con los prejuicios, arraigados en la comunidad de investigadores de la misma manera que en la sociedad en general. Hablando de las "personas con dificultades de aprendizaje" - término genérico que el autor usa como sinónimo de personas con discapacidad- señala que han sido reconocidas primordialmente como "objetos de estudio", centrándose en las carencias más que en las capacidades, sin considerar que son individuos con sus propias vidas.

Diseño del estudio.

Metodológico.

Se desarrolló una investigación de corte primordialmente cualitativo, con una aproximación cuantitativa, descriptiva en la aplicación del instrumento de estilos de enseñanza. Se desarrolla en la perspectiva de estudio de caso, entendido, de acuerdo con Stake (1999) como una aproximación a situaciones y personas en lo particular, en su complejidad y especificidad, para comprender su actividad en circunstancias situadas. Es un sistema integrado, que ofrece interés especial. Se denomina "estudio instrumental de casos" cuando a través de la observación de una persona o situación específica queremos ver otra cosa (p 13) más que a la persona misma, como en el presente estudio, en el que se hace un estudio de caso múltiple aproximándonos a la enseñanza de los profesores participantes, desde tres perspectivas distintas: La percepción de sí mismo como maestro, la mirada externa desde la observación de sus clases y la percepción de sus estudiantes sobre su enseñanza. Se planteó una estrategia metodológica específica para la aproximación en cada una de las perspectivas: 1. entrevistas y análisis de contenido, 2. registro de clases en vídeo y metodología de clínica didáctica, y 3. aplicación del instrumento del Inventario de Estilo de Enseñanza respectivamente. Las especificidades metodológicas se definirán en cada capítulo correspondiente.

Los profesores participantes

Para el presente estudio se seleccionó intencionalmente un grupo de seis docentes con discapacidad, con dos requisitos básicos: desempeñarse como docente universitario en la actualidad, con una experiencia de dos años mínimo y estar en situación de discapacidad desde su nacimiento o muy temprano en su vida. Los profesores que accedieron a participar en el estudio

lo hicieron muy motivados y de manera libre, sin mediar ningún beneficio, más que el interés en lo que resultara que pudiese aportar a su desarrollo profesional. Hay que señalar que estos profesores representan una gran parte de los docentes universitarios con discapacidad en Bogotá, por el poco acceso a este nivel por parte de las personas en esta situación.

Participaron tres profesores que se desempeñan en la Universidad Pedagógica Nacional, uno en la Fundación Universitaria Los Libertadores, una en la Pontificia Universidad Javeriana y uno en la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. En el estudio biográfico – narrativo participó, además, con su relato de vida, una profesora argentina con discapacidad que orienta un seminario en el Doctorado Interinstitucional en Educación y quien gentilmente accedió a compartir su experiencia. (En esa sección, profesora M)

Tabla 1 Profesores participantes.

Profesor(a)	Género	Universidad	Discapacidad	Materia
H	Masculino	Libertadores	Visual	Braille
N	Femenino	Javeriana	Motriz	Psicología de la discapacidad
G	Masculino	Distrital	Motriz	Atención educativa a la discapacidad
JC	Masculino	UPN	Auditiva	Creatividad
R	Femenino	UPN	Motriz	Epistemología
O	Masculino	UPN	Auditiva	Cuerpo y movimiento
M	Femenino	DIE	Motriz	Seminario.

El profesor H.

Es un caballero de unos 60 años, de pelo blanco y sonrisa fácil, amable y dispuesto a la interacción con las personas. Es abogado y dicta clases en varias universidades, en las áreas de Derecho y Educación Especial. En esta última fue donde se realizó la observación, como profesor de Braille, para estudiantes de Licenciatura en Educación Especial. El profesor H tiene ceguera total, adquirida en los primeros años de su vida, cuando vivía en una vereda de un municipio antioqueño. A lo largo de su vida ha combinado el quehacer profesional como abogado con la docencia universitaria.

La profesora N.

Es una mujer de alrededor de 35 años, psicóloga con especialización en Psicología Clínica. Además de la docencia, se desempeña como asesora en política pública en organizaciones tanto privadas como gubernamentales. Tiene dos hijos con los que comparte sus planes y su tiempo. A la edad de cinco años sufre un accidente que le ocasiona sección incompleta de la médula espinal a la altura de la cuarta vértebra torácica, lo que le configura una disminución casi completa de la sensibilidad por debajo de la lesión, requiriendo del uso de la silla de ruedas para desplazarse. Deportista, ha mantenido un ritmo de vida activo y participativo en diversos colectivos en el tema de la discapacidad. La Profesora N. orienta una clase denominada “Psicología de la Discapacidad”, que busca que los estudiantes de diferentes carreras conozcan el tema y atiendan adecuadamente a las personas que encuentran en su desempeño profesional. A su clase asisten estudiantes de Psicología, Enfermería, Derecho y Odontología. Es una clase transversal.

El profesor G

Es un gentil docente de unos 45 años. Desde su nacimiento, vive con las secuelas de una lesión neurológica temprana, que le representa un desbalance muscular, con formas particulares de moverse, hablar y, en general, desarrollar todas las actividades cotidianas. Estudió Psicología y una Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Se ha desempeñado principalmente como profesor, vinculado mayormente a Facultades de Educación y Psicología. Una de las materias que orienta, se llama "Atención educativa a personas con discapacidad" y es en este contexto que se realiza la observación.

El profesor JC.

Es un profesional de 37 años. Estudió comunicación social y periodismo y trabaja con la Universidad Pedagógica Nacional y otras universidades como docente de tiempo parcial. Nació sordo, al interior de una familia oyente, en la que no se había tenido contacto con una persona sorda anteriormente. Inicialmente, fue oralizado y aprendió a leer los labios, luego empezó a usar la lengua de señas. La clase en cuyo contexto se hizo la observación, se denomina "Creatividad y educación" y está dirigida a estudiantes de Psicopedagogía.

La profesora R.

Es una mujer de unos 42 años, Psicóloga, con amplia experiencia docente e investigativa. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Estudiante de Doctorado, se ha desempeñado principalmente como docente en el campo de la Educación. Tiene un hijo y se considera a sí misma una madre cuidadosa y querendona. Siendo una niña, sufrió un accidente que le significó la amputación total de la pierna derecha. Una de las clases que orienta, sobre la que se hizo la

observación, pretende desarrollar el espíritu científico en los estudiantes y construir conocimiento en torno a los conceptos de Saber – Conocer y Aprender.

El profesor O.

Es un joven de 26 años, Licenciado en Educación Física y Deporte y Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Durante toda su carrera se mantuvo cerca de los procesos docentes desde su participación como modelo lingüístico para actividades docentes e investigativas. Es sordo de nacimiento y participa en distintos procesos relativos a su comunidad de referencia en donde se plantea que la sordera no es una discapacidad sino una forma distinta de ser y estar en el mundo. (Concepto relacionado con la capacidad y la diferencia, más que con la carencia y la comparación con lo "normal"). Entre otras, desarrolla la clase: "Educación para el movimiento" con estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, una de cuyas unidades fue observada para nuestro estudio.

La profesora M

Es una gentil profesora visitante del programa de Doctorado, quien al conocer el tema de la tesis expresó su interés y accedió cordialmente a compartir su experiencia vital. Por el momento y forma en cómo aparece la discapacidad en su vida – aproximadamente en la mitad, siendo madre, esposa, docente universitaria y en colegio – genera reflexiones muy profundas que constituyen parte muy importante del actual estudio.

Una vez conformado el grupo, se realizó la presentación a los estudiantes de los grupos sugeridos por cada profesor, se diligenciaron los formatos del consentimiento informado (con

estudiantes y profesores) y se procedió a realizar las grabaciones de las tres clases consecutivas de acuerdo con un cronograma previamente diseñado.

Registro y Análisis.

El proceso de registro y análisis desarrollado se explicitará en cada uno de los estudios, de acuerdo con sus características; el proceso seguido, a continuación.

Procedimiento.

Se desarrollaron tres fases secuenciales: la primera, el estudio biográfico narrativo, con el acercamiento y construcción de los relatos de vida de los participantes por medio de entrevistas no estructuradas que permitieron una aproximación en profundidad a la propia experiencia con la discapacidad por parte de cada uno de los profesores a lo largo de su vida, las que se analizaron siguiendo el método de análisis de contenido.

Como segunda fase, se realizó el registro en vídeo de tres clases secuenciales de los profesores participantes, sobre las que se construyeron protocolos de acuerdo con los lineamientos generales de la metodología de clínica didáctica.

Finalmente, se realizó la aplicación del Inventario de Estilos de Enseñanza, en la que los estudiantes expresan su percepción sobre tres dimensiones del quehacer de sus profesores: social, gestión y estrategias de aula.

En cada uno de estos momentos del proceso investigativo se realizó el correspondiente análisis y se llegó resultados y conclusiones para cada perspectiva del estudio. Por último, se adelantó una discusión de lo encontrado desde una mirada relacional y algunas conclusiones generales.

Alcances y limitaciones.

Los resultados del estudio permiten comprender mejor las relaciones entre la experiencia de la discapacidad, el saber y el estilo de enseñanza, teniendo en cuenta que, si bien los participantes y sus situaciones representan de manera importante a la población con discapacidad, a la vez son un grupo *sui generis,* que evidencia también lo difícil que es llegar a posiciones como la docencia universitaria cuando se vive con una situación de discapacidad. Por lo anterior, la generalización de los resultados se ve restringida a la contextualización de las situaciones y poblaciones, experiencias propias y formas de ser y estar en el mundo. De todos modos, la exploración de las *áreas grises* en investigación en estos temas, como lo relativo al saber de la discapacidad con base en el saber de la experiencia, su elaboración y diálogo con las perspectivas existentes, ofrece grandes posibilidades para la comprensión del mundo desde formas otras de ser y estar en éste. Estas comprensiones, abren caminos a la participación y a encuentros constructivos, en donde las personas con discapacidad formen parte de quienes toman las decisiones, siendo autodeterminadas y constructoras de estos escenarios. Los alcances, desde esta perspectiva, son apenas entrevistos. Las limitaciones, por lo menos para el estudio presente, implican que lo que desde aquí se sugiere, está disponible para interrogarse, expresarse de otras maneras e inclusive, refutarse. Aunque ninguna experiencia es pequeña ni fútil, en el amplio panorama del saber las voces aquí expresadas sólo hablan de sí mismas, en condiciones específicas, sin querer generalizar. Pero aquí están, con la fuerza para alumbrar y las limitaciones para calentar que puede tener una vela encendida en una noche obscura en el bosque.

Capítulo 2: Saber de la discapacidad y saber pedagógico.

El presente capítulo se estructura en su primera parte, sobre tres grupos de reflexiones: Las relaciones entre el saber, saber pedagógico y enseñanza; las relaciones entre el saber de la experiencia y el saber pedagógico y, las relaciones entre el saber de la experiencia, el saber de la discapacidad y enseñanza. En una segunda parte, se muestra la perspectiva de los profesores desde sus relatos de experiencia, la metodología de análisis desarrollada y los resultados presentados en forma de categorías emergentes. Se proponen también algunas conclusiones puntuales.

Saber y conocimiento. Saber pedagógico y enseñanza.

Se considera que el saber es la dimensión más amplia del conocimiento, incluyendo diferentes niveles de desarrollo del discurso. (Zuluaga,1987) A partir de lo anterior, puede afirmarse que el saber, como escenario de encuentro discursivo y de conocimiento, es fundamentalmente dinámico y cambiante, nutriéndose de la relación de los distintos niveles de enunciación y acción. En este proceso, se transforma y transforma a su vez el conocimiento. Foucault (1970b) plantea que el saber es el lugar desde donde el sujeto toma posición propia, para hablar de los objetos que trata en su discurso. Así, en el saber pedagógico se muestran las formas como los sujetos de ese saber se relacionan y actúan, además de las didácticas que usan y los procesos de enseñanza. El saber implica al sujeto, sus comprensiones, sus pretensiones y preguntas. Difícilmente existiría el saber sin el sujeto que lo enuncia, que es enunciado a la vez.

Este saber se construye con base en la práctica cotidiana y en el análisis que el maestro hace de su quehacer. Zuluaga (2005), refiriéndose al saber pedagógico, señala que éste:

Es un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación…constituye una pluralidad y en vez de tender a la unidad siempre representará una multiplicidad. Constituye una condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes. (p.24 y ss.)

En este lugar, es importante puntualizar la diferencia entre saber y conocimiento. El primero, el saber, muestra una unión entre reflexión y experiencia que es posible ver en las acciones de los sujetos (Bontá, 2000). No es algo que está en potencialidad y, a diferencia del conocimiento, que se muestra en teorías, está relacionado con la práctica. En otros planteamientos, Tardif (2004), define el saber cómo "un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen las fuentes de sus juicios, opciones y realizaciones y decisiones" (p. 164) y plantea que este se encuentra en directa relación con la reflexión sobre la práctica, por lo que es propio de la profesión docente.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que el conocimiento forma parte del saber, el que lo actualiza o contrasta en su relación definitiva con la práctica y la totalidad. El conocimiento toma distancia de lo particular y concreto, en la pretensión de universalidad; el saber, por su parte, lo contextualiza, lo refiere a su origen. Este es el movimiento que permanentemente hace el maestro, tejiendo saberes y conocimientos en la enseñanza.

La enseñanza, continúa Zuluaga (2005), es uno de los componentes más dinámicos de este saber, en tanto se relaciona de muchas maneras con los distintos objetos en su interior. Además, es el aspecto más central, en donde el maestro es protagonista.

El maestro, situado en una perspectiva de análisis, de pregunta, de revisión cotidiana de lo dado y de su propio rol en ello, enfrentado a la búsqueda de caminos inéditos desde otras lecturas de la realidad: ésta es la dinámica del maestro que construye cotidianamente y escribe líneas con sujetos que también son otros, que nacen y crecen al interior de otros discursos, con referentes distintos a aquellos que construyeron los que escribieron el manual educativo. Ese maestro que se resiste a ver a sus estudiantes y a sí mismo como la expresión y concreción de lo pasado, para fundar en su enseñanza la cimentación de un futuro posible. Es en torno a la enseñanza donde se construye el saber pedagógico.

La enseñanza entonces se posiciona como el objeto central de la pedagogía, más que el concepto de educación. De la misma manera, esto permite separarla de la pareja enseñanza – aprendizaje, lo que le amplía el horizonte de comprensión y aplicación (Zuluaga 2003). Lo anterior, expresa el movimiento dentro del campo de saber de la pedagogía, que visibiliza a los actores y sus experiencias, sobre todo al maestro.

Enseñanza, experiencia e inclusión.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que todo saber, antes de haber sido formalizado, institucionalizado, ha surgido teniendo como base la experiencia. El saber producido por la experiencia interroga a su vez al conocimiento institucionalizado, "el instrumento de poder" de Foucault (1976), que produce sujetos sujetados por el mismo, que no se liberan por estar sujetos a este conocimiento y no plantearse una perspectiva crítica frente al mismo. El caso del saber sobre la discapacidad es evidente: una cosa es un conocimiento -medicalizado, funcional, disciplinar- y otra muy distinta es el saber de la experiencia de la discapacidad. El segundo, redefine, reconceptualiza, sitúa o niega, al primero. En todo caso, funciona como crítica y reta a las

disciplinas que se constituyen en rectoras del conocimiento relacionado. Como se viene afirmando desde el inicio, el sujeto de ese saber, desde su experiencia, transforma el conocimiento disciplinar.

En esto consiste el proceso de formación, en la base de la enseñanza. La experiencia nos da forma, pero, sobre todo, nos transforma. Contradice lo que conocemos, nos reta a ser otros en ella, no solo a probar lo que sabemos. Nos urge a dejar de ser, a transformarnos. La enseñanza, entonces, busca otorgarle sentidos a la experiencia y en ello, dar forma al sujeto, transformándolo. Supera la aprehensión de conocimientos, inclusive el desarrollo de habilidades.

Lo anterior es interesante para considerar la inclusión, - como proceso de participación plena de los sujetos en su entorno y en las decisiones que se toman - porque cuando entendemos que educar es mucho más que socializar, amaestrar o normalizar y que enseñar es mucho más que transmitir (Quiceno 2003) es necesario entender que la inclusión debe ir más allá de ser un proceso de restablecimiento de derechos, que, sin ser poco, no es un punto de llegada. Es un inicio que debe trascenderse - inclusive el término - hacia el desarrollo del sujeto ético. Para pensar un proceso de inclusión adecuado, es necesario transformar, entre otros ámbitos, las escuelas, que estas sean para todos, absolutamente todos los sujetos.

El desarrollo del sujeto ético implica la búsqueda de este propósito para todos los sujetos que hoy viven al interior de procesos de formación instrumentales.

Experiencia y formación de maestros.

En el mismo sentido, es decir, la formación del docente y la posibilidad que éste tiene de enfrentarse a lo dicho para interrogarlo y dinamizar el saber pedagógico, Zambrano (2005) señala:

La formación del profesor ha sido entendida, durante mucho tiempo, desde lo disciplinar. Sobre este aspecto, encontramos una extensa literatura que defiende la tesis según la cual el saber disciplinar es insuficiente en la formación del docente. A todas luces, esta tesis ha cobrado fuerza al considerar que no solamente el saber de la disciplina garantiza un óptimo desenvolvimiento profesional, también lo es el saber práctico. El docente, gracias al ejercicio de la enseñanza adquiriría un amplio saber cuyo epicentro no sería sino el de la experiencia. Cada vez que el docente se perfila en su campo disciplinar, ejecuta el ejercicio de comprensión del objeto de su disciplina y adquiere, inconscientemente, una amplia experiencia escolar. La repetición de la actividad no se verá alterada sino hasta cuando el docente encara, decididamente, la reflexión sobre su propia práctica. Cada vez que éste se enfrenta a nuevas y potentes situaciones va adquiriendo un alto grado de madurez profesional que se traduciría en saber (p. 63).

Este saber de la experiencia de la vida, que muestra especialmente una comprensión situada de la disciplina, que revela facetas ocultas en la generalización característica de la misma, es el saber que constituye al maestro y que, a la vez, es constituído por él. La práctica – la reflexión sobre ella – las decisiones y las rutas tomadas, los problemas enfrentados, son, entre otras muchas, las dinámicas de lo cotidiano que producen permanentemente el saber y lo transforman.

En el contexto universitario, las posibilidades de construcción del saber pedagógico y de crítica a los contenidos de las disciplinas podría decirse que son mayores, ya que ventajas como

la libertad de cátedra, discusiones con colectivos académicos, apertura a nuevas construcciones y planteamientos, reflexión de la experiencia y participación de los estudiantes, promueven el desarrollo de este saber (González, 2016). Igualmente, en los programas de formación de maestros esta dimensión ofrece oportunidades importantes ya que además de lo anterior, la investigación como dimensión formativa utiliza como insumo fundamental la experiencia docente y contribuye con elaboraciones importantes a la cosntrucción del saber pedagógico.

El saber de la experiencia en la enseñanza.

A esta altura, podría decirse que afirmar algo como "el saber de la experiencia" sería poco menos que una redundancia. Saber y experiencia están íntimamente ligados y se producen mutuamente. Sin embargo, hay dos elementos que justifican hablar de este constructo: en primer lugar, la reflexión es la que convierte la experiencia en saber. Este no se origina sólo, como resultado directo. Sin la reflexión, no hay elaboración, ni construcción de sentido, ni producción de saber. En segundo lugar, la experiencia es referida siempre a algo, por ejemplo, en este caso: experiencia educativa, experiencia con la discapacidad… por eso, cuando se pregunta por la experiencia, se inquiere por aquellas elaboraciones referidas a lo vivido en un ámbito específico. Este es un saber que, pensado en clave pedagógica, nos abre caminos de exploración interesantes. Contreras, (2010b) señala que la "pedagogía de la experiencia" puede verse desde las formas como las personas son transformadas por sus experiencias y cómo se interpreta esto pedagógicamente en la trayectoria formativa. De la misma manera, frente a la experiencia de la enseñanza, que resulta desordenada, imprevisible (Ellsworth, 2005) y sin resultado directo entre lo que se enseña (o cómo) y lo que aprende el estudiante, que en gran medida no logra ser comprendida y menos estandarizada, el maestro encuentra claves en la reflexión, el análisis y el volver a mirar, para elaborar su experiencia docente.

A pesar de ello, se intenta a veces reducir este conflicto propio de la enseñanza a métodos y obediencia (Contreras, 2010b). Lo pedagógico se vuelve un modo de gestión en lo educativo, controlable y que aporta resultados-más que experiencia- que entraña la paradoja, circular, no lineal ni mecánica. Contreras (2010b) propone la búsqueda de un saber didáctico relacionado directamente con lo vital, que no pretende explicar o parametrizar lo que sucede, sino expresar la relación de sentido entre lo que alguien vive y expresa a partir de ello.

Un saber, pues, que explora la relación pedagógica, la práctica educativa, como una cuestión que implica personalmente, que intenta decir algo, no como idea para los demás, sino como idea, en primer lugar, para sí, para la propia experiencia educativa; que expresa como verdad precisamente que hay una conexión personal entre lo que se dice y lo que se vive. Y un saber que, sin despreciar los otros, yo necesito como profesor (p. 246).

Es la búsqueda de una pedagogía que, lejos de señalar el camino o el método, contribuya a construir un sentido de ese camino y de la forma como se vive la relación educativa; pensando en futuros docentes, una pedagogía que no elimine la pregunta por el sentido de lo que se hace, ni por la propia experiencia educativa, por la forma en que se viven las relaciones. Un saber pedagógico que no oculte o resuelva de antemano la posibilidad de interrogarse.

Así, entonces, pensar la enseñanza, la formación de docentes o cualquier aspecto relacionado, requiere pensar desde la experiencia. La experiencia que se vive en cualquier situación educativa y el saber que en ella se produce.

Experiencia y práctica pedagógica.

De acuerdo con lo dicho por Contreras y Pérez (2010c), la experiencia es propia y personal. "Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad" (p. 25). Entendida la experiencia como aquello que te sucede al interior de un mundo que te implica, que a la vez da sentido a esta experiencia, como el contexto de la misma: la práctica, la cual requiere de la realización de diversos movimientos para generar saber.

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. De aquí se siguen dos conclusiones importantes para la educación: 1. la experiencia es primariamente un asunto activo pasivo. No es primariamente cognoscitiva. 2. la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce" (Dewey, 1998. p.125).

Como asunto activo -pasivo, implica que es algo que sucede, que te sucede, pero que no controlas; y como fenómeno que no es primariamente cognoscitivo, señala que su origen no es la cognición: es uno de sus destinos, entre otros, con la posibilidad de no serlo, de no elaborarlo.

Asimismo, para Gadamer (1977), el saber derivado de la experiencia sigue siendo situado, conexo con la vida vivida, siempre relativo a su vez a nuevas experiencias. Así, alguien experimentado no sólo es quien se ha construido a través de las experiencias, sino alguien abierto a nuevas experiencias, no dogmático ni convencido que todo lo sabe.

Según María Zambrano el saber es “experiencia sedimentada en el curso de una vida” (Zambrano, 1989a, p 107) por lo que se considera este saber es el más complejo y abarcante, así como el más significativo. La experiencia es una construcción permanente, entre lo físico y lo psíquico… eso permite entenderla como una memoria, de base fundamentalmente corporal. (Jedlowski, p. 2008.)

El cuerpo como residencia de la experiencia, como vehículo y acontecimiento, nos permite comprender el sentido de la experiencia, porque es allí donde se construye cada historia, formada por emoción y movimiento, sensaciones y sentimientos que se leen en las experiencias (Contreras y Pérez, 2010c. p 31). Piussi (2007) afirma que la experiencia puede convertirse en saber explícito y que al dialogar con la práctica la nutre, aunque no haya coincidencia expresa entre las dos. La práctica se enriquece con el saber de la experiencia, por lo cual puede pasarse del saber de la experiencia al saber de la práctica, si entendemos esta como un actuar “consciente, experimental y ganado por medio de la experiencia”, (p. 67) individual y compartido al mismo tiempo.

Este saber explícito de la experiencia, este sentido construido, no se hace solo narrando los hechos. Hay que construir, inventar, como parte del sentido de la experiencia. Hay que mostrar esos otros elementos presentes que los lenguajes descartan o evitan buscando conservar la imagen previamente dada (Zamboni,2002). La experiencia no es un conjunto de hechos; no es lo que sucede, es lo que TE sucede.

Investigación de la experiencia.

¿Por qué investigar la experiencia educativa? ¿Acaso no sería suficiente con acceder a los relatos, a las vivencias referidas por sus protagonistas? Al respecto, Contreras y Pérez (2010)

señalan que cuando se aborda investigativamente la multiplicidad de la experiencia, se refuerza y se muestra el saber que contiene y cómo puede adquirirse, cómo las experiencias han dado forma a nuestras vidas y cómo las construcciones de sentido nos han ido constituyendo a la vez como sujetos.

De acuerdo con lo dicho, la investigación de la experiencia parte del relato de la vivencia sin perderla, pero la elabora, construye el sentido y las relaciones y, sobre todo, nos muestra al interior, afectados y afectando el saber producido. Dice Larrosa (2009) que la investigación de la experiencia es muy afín con lo subjetivo, pero que eso no quiere decir quedarse allí, en el subjetivismo, poniendo solo atención a los efectos internos. Hay que entender que de lo que trata el significado es de la relación entre el mundo y quien lo vive. La experiencia siempre está reclamada por la relación y la exterioridad.

De la misma manera, quien investiga la experiencia realiza el recorrido consigo mismo, con su propia experiencia, sus dificultades y preguntas, el dejarse inquietar o decir, abrirse a otras experiencias y transformar las comprensiones que tenía. (Contreras y Pérez, 2010).

La investigación pedagógica, así como la pedagogía, solo existe en tanto en cuanto maestros e investigadores significamos, construimos y definimos en relación con nosotros mismos, nuestros pasos y transformaciones.

Continúan Contreras y Pérez (2010):

Por todo ello, la investigación, en cuanto que experiencia, se cuenta en primera persona: sostenida por quien cuenta su experiencia de aprender que es de lo que en definitiva trata el investigar. Y es que bajo esta perspectiva no es separable lo que se ha aprendido del proceso en el

que se ha aprendido. En este sentido, no hay conocimientos-objetos que quedan ahí como productos inertes, que significan por sí mismos, sino relatos del ir conociendo, la expresión de la vivencia del ir interrogándose, irse preguntando en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación. No hay "conocimientos" sino procesos dinámicos y subjetivos del conocer. Hay saber en cuanto que acción: podríamos decir, un "ir sabiendo" (p. 49).

La experiencia de investigar, que es a la vez, lo que vamos aprendiendo con lo que nos pasa cuando transitamos, cuando construimos el camino. Esto es fundamental: no se "encuentran" lo conocimientos: se elaboran, se construyen en la acción.

Identidad y autodeterminación.

En este punto se hará referencia a la identidad, como experiencia de sí mismo, como aspecto subjetivo que es reclamado por la exterioridad, por la relación con el mundo y que a la vez resulta de la experiencia de esta relación.

Ricoeur (1996) toma el tema de la identidad desde dos rasgos: el *idem* (semejante, idéntico, cuyo opuesto podría ser distinto) y el *ipse*, (propio, cuyo opuesto sería extraño) En el primer giro, la identidad del sujeto está expuesta a los cambios en el tiempo –y en relación con sus experiencias–, aunque se mantiene el mismo sujeto, es decir, en la historia de su vida contada, puede decir que se refiere a sí mismo a través del tiempo incluyendo los cambios (el segundo giro, lo discordante).

La "promesa", según este autor, es similar a la "potencia" según Zemelman (2002), lo que implica el reconocimiento de la propia capacidad de movilización, de ser protagonista en lo que

sucede alrededor, entendiendo que se encuentra al interior de construcciones humanas -posibles de transformar, pero con las dificultades que eso entraña- y que se va construyendo cada día:

Ser hombre es serlo todos los días, para todos los días, estar recién llegado, pero no como metáfora sino como manifestación de esfuerzo de que podemos y queremos dar a nuestra existencia un significado histórico: estar siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros, de manera que el pensamiento permanezca abierto a las posibilidades de nuevas rearticulaciones entre voluntad y tendencia, así como a las posibilidades de diversas voluntades según la naturaleza de los espacios para emerger como sujeto (Zemelman, 2002. p.12).

La esperanza en el futuro, la construcción situada socio –históricamente en el devenir, en lo desconocido, nos lleva al ámbito de la promesa… en donde el investigador, al decir de Luminatto (1995), además de "comprender los determinismos históricos y valóricos en los que se encuentra, así como su objeto de estudio, debe proponer un rebasamiento de los límites de la racionalidad existente…" (p. 31). Ese sujeto que se construye y no se resuelve en las definiciones culturales o sociales es la mayor promesa de futuro. En la relación de aceptación, rechazo o resignificación de la subjetividad provista por la cultura –o estructurada – es donde se da la construcción del sujeto.

Aquí se hace necesario hacer la referencia a la discapacidad, desde la identidad y desde la experiencia de sí. Entonces, pueden señalarse dos ideas: primera, que la identidad de la discapacidad no es un destino. Es un punto de partida, tanto para la cultura como para las personas. Segunda, que la mayor promesa que existe para las personas a quienes esta identidad se asigna como un destino, es la de relatarse de otra manera, decirse desde la potencia, desde la diferencia, desde la participación y las formas "otras" de ser y estar en el mundo que se

construyen en relación. En el terreno de lo cultural, la discapacidad debe decirse de otra forma: desde la multiplicidad y la solidaridad; en el terreno de lo personal, desde la experiencia de la construcción mutua, de la narración de la propia vida en clave de esa misma construcción y desde la autodeterminación y el compromiso: desde sí mismo como promesa.

El saber de la discapacidad.

El saber de la experiencia resulta de contar, construir, inventar el sentido de lo vivido. Por todo esto y hacia la posibilidad de ampliarse a otros sentidos, se aborda la categoría denominada "saber de la discapacidad".

La discapacidad, de acuerdo con Schalock (1999), es el resultado de la dinámica relacional entre una persona que tiene una diferencia en su funcionamiento orgánico o psíquico con respecto a la norma establecida para ese funcionamiento, y el entorno en donde se desenvuelve en lo cotidiano.

Desde esta mirada, la discapacidad es variable, dependiendo de la relación entre el sujeto y el entorno. Tiene que ver con los apoyos o barreras que este último ofrece para la participación del sujeto. Asimismo, la discapacidad no se sitúa en el sujeto, sino como resultante de la interacción; esto hace que se considere transitoria o permanente, teniendo en cuenta la forma en cómo la persona se adapta a las condiciones del entorno y trasciende las barreras. Aquí es clara la participación y las habilidades de la persona en la definición de la discapacidad. Frente a la consideración de enfermedad, si bien existe una condición de alteración del funcionamiento orgánica de base, la discapacidad no se considera enfermedad, ni al sujeto, enfermo, por lo descrito antes. Es una resultante siempre dinámica, en la cual la persona no es portadora, sino protagonista. Es una situación, más que una característica de la persona. De acuerdo con lo

anterior, la referencia es persona en situación de discapacidad (o persona con discapacidad, como se usa de acuerdo con la Convención para los derechos de las personas con discapacidad), no discapacitado u otro adjetivo semejante centrado en la persona.

Al referirse a la situación vital, se hace énfasis en la experiencia de vida, en las vivencias sucedidas en su relación con el entorno, con las otras personas y consigo mismo, con los conocimientos y significados que se han construido culturalmente para designar características y acallar la experiencia. Por esto, el saber de la discapacidad es un saber personal, particular, experiencial y cotidiano, al estilo del saber de la experiencia como ha venido siendo presentado en este escrito por los distintos autores; no es el saber normalizado, medicalizado que describe un síndrome. Es el saber que se origina en la reflexión sobre la experiencia de toda la vida de hacer las cosas de manera única, de encontrar otras formas de comunicación, de percepción, de solución de problemas, en fin: de vivir con los otros en contextos diversos. Por estas razones, el saber de la experiencia de la discapacidad es un saber construido permanentemente, interrogado e interrogante, que dialoga con otros saberes y, en el caso de los profesores universitarios con discapacidad, forma parte de su saber pedagógico y su enseñanza.

El saber de la discapacidad ha sido muy poco trabajado en la investigación pedagógica. Generalmente se ha identificado con el saber sobre los trastornos y las estrategias didácticas para manejarlos al interior del aula de clase; nunca como saber de la experiencia, como parte del saber pedagógico. Uno de los propósitos del presente estudio es contribuir a la investigación del saber de la discapacidad con base en la experiencia y para el ámbito universitario.

Igualmente, las propuestas de educación inclusiva se juegan el futuro en comprensiones pedagógicas que tomen distancia del paradigma médico y la intervención clínica. Es necesario

plantear algunas otras reflexiones: sobre la identidad, por ejemplo, ya que la construcción de esta implica transformaciones de la misma por la experiencia.

En la formación de profesores en educación inclusiva, una de las dificultades que existen es que el conocimiento actual, centrado en diagnósticos e intervenciones rehabilitadoras, limita el desarrollo del saber pedagógico. Al mismo tiempo, este saber, se centra en el ámbito normativo, estandarizado del entorno escolar a donde irán a desempeñarse como docentes estos profesionales. Se requiere avanzar en el desarrollo del saber pedagógico alimentado por el saber de la experiencia de la discapacidad, configurando comprensiones distintas a las existentes y con ello, construyendo alternativas a las asistencialistas, centradas en diagnósticos y carencias.

Diálogos que continúan, diálogos que emergen.

Como se ha considerado a lo largo de este texto, los diálogos necesarios entre el saber pedagógico, la práctica pedagógica, la enseñanza y la experiencia, por una parte; y de estas dimensiones con el maestro como persona, como sujeto histórico, con su identidad y la forma como concibe y orienta su quehacer, por otra, son permanentes y actuales. Son los diálogos que continúan, para considerar la pedagogía y la educación y sus reconfiguraciones desarrolladas por sus protagonistas.

Los diálogos que emergen implican la participación de otros aspectos, poco considerados previamente, pero que aportan facetas distintas a las comprensiones existentes. Tal es el caso de la discapacidad, considerada como fuente de saber, experiencia, posibilidad identitaria y lugar de transformaciones de lo pedagógico, lo didáctico y lo educativo. Asimismo, la experiencia como base de la construcción de saber, práctica e identidad del maestro. Saber de la discapacidad /saber de la experiencia, como dos componentes fundamentales, interdependientes, necesarios para

pensar pedagogías que consideren las multiplicidades y, por esta vía, la Educación que tenga en cuenta todos los saberes.

Saber de la discapacidad y saber pedagógico.

Lo que relatan los profesores a través de su experiencia. Perspectiva de los maestros en los relatos de vida.

En este apartado se explora la perspectiva de los profesores sobre su enseñanza, tomando como base su experiencia con la discapacidad y el saber pedagógico que han construido en su ejercicio profesional. A través de los relatos de vida, elaborados en diálogo con estas categorías, se accede a la multiplicidad de saberes que forman parte de su ser maestros hoy.

El método biográfico.

El método biográfico es definido por Denzín (citado en Sautu,1999) como "el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuáles describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos. Estos documentos incluyen autobiografías, biografías, diarios, notas, historias y relatos de vida, crónicas de experiencias personales. De acuerdo con la autora, algunos de los usos y aportes que han hecho los estudios siguiendo el método biográfico han tenido que ver con los estudios de cursos de vida "desarrollados en el marco disciplinario de la Psicología del desarrollo humano", la Ecología del mismo, los análisis demográficos y estudios sobre el envejecimiento, con autores como Bronfenbrenner (1979). Las historias de vida, con los aportes del Psicoanálisis y el Interaccionismo simbólico. El método biográfico

…en la tradición de historias de vida está focalizado en las experiencias personales, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las

cuáles participó directa o indirectamente y su interpretación mediada por las experiencias posteriores. Por lo tanto, el relato que hace la persona no solo es una descripción de sucesos sino también una selección y una evaluación de la realidad (Lomsky- Feder 1995. p 463).

Bertaux y Kohli, (citados en Sautu 1999) señalan al menos dos tradiciones de investigación en este método: La interpretativista (centrada en lo simbólico y en los significados individuales, con el interaccionismo simbólico, fenomenología y estudios culturales) y la etnográfica, que se centra en las trayectorias en los contextos sociales.

Dentro de las posibilidades existentes para el análisis de los relatos de vida que emergen en este estudio, aparece el Análisis de Contenido, al cual se hará una breve referencia a continuación.

Análisis de contenido.

Puede ser entendido como una estrategia metodológica complementaria o como la forma principal de análisis según Sandoval, Delgado, Garavito y Amador (2003), en el primer caso, cuando se usan entrevistas de forma descriptiva, el investigador puede decidir si explora en profundidad algunos aspectos de los relatos, en cuyo caso la estrategia complementaria sería el AC. En el segundo caso, si lo que se busca es conocer los significados y sentidos que los sujetos dan a sus experiencias, se invierte la importancia: el AC se convierte en la estrategia central y las otras son organizadas por el investigador de acuerdo con los objetivos del estudio.

En general, cuando se accede a las diferentes orientaciones de análisis textual, emergen dos grandes propuestas: el análisis de discurso y el análisis de contenido. Podría decirse que la diferencia fundamental entre los dos – siendo metodologías que permiten acceder y reconstruir el

significado que los actores dan a sus vivencias- es que en el AD se pasa de la superficie textual a la interpretativa directamente, mientras que en el AC se sugiere un paso intermedio entre el texto y la interpretación, conocida como el nivel analítico.

Así, el AC se centra en los textos resultantes de las entrevistas realizadas, o de las observaciones (expresiones –acto o expresiones –referencia) las cuáles se clasifican, organizan y comparan para establecer comprensiones.

Navarro y Díaz, citados en Delgado y Gutiérrez (1995), señalan que el AC tiene entre sus objetivos primordiales el establecimiento de las relaciones entre el nivel formal o superficie de un texto (sintáctico) y el nivel de significación (semántico y pragmático)

Asimismo, el profesor Alfonso Torres (1995) plantea que

…con el aporte de la perspectiva interpretativa de la investigación, hoy concebimos las experiencias, no solo como un entramado de objetivaciones sociales, sino también como una red de significaciones para los actores que en ellas intervienen, como un cruce de lecturas que de ellas se hacen y, en consecuencia, con ellas actúan.

El AC se operacionaliza siguiendo distintas estrategias, como las de determinación (intertextual agregativa o discriminativa o extratextual) en donde se establece el sentido virtual del texto en relación con otros textos o con presupuestos no textuales. Otra estrategia, de delimitación, (extensiva o intensiva) en donde se sigue la guía que propone la relación cantidad – profundidad.

Las categorías emergen del análisis de cada una de las unidades de significación (palabras o frases con sentido completo) y el agrupamiento de estas siguiendo estrategias intertextuales,

extratextuales e intensivas. Se construyen los meta – textos y se triangulan siguiendo estas mismas estrategias. Se generan entonces contextos de interpretación y se produce conocimiento.

Se siguió una estrategia de determinación intertextual, según la cual el sentido de cada texto se determina en relación con los demás. Esto permitió seguir un método de análisis agregativo, con lo que marco categorial surge y se aplica a todos los textos, independientemente de su contexto de producción. Se hacen entrar en resonancia cooperativa textos distintos, producidos por subjetividades análogas (con límites, por supuesto) y se sigue una estrategia de delimitación intensiva, en la que se integran en el análisis todos los elementos presentes en el texto y se reconstruyen las relaciones sistemáticas presentes en el mismo (Sandoval, et al.2001).

Procedimiento

Se buscó ejemplificar la relación entre experiencia de la discapacidad, saber de la discapacidad y saber pedagógico. Se realizaron entrevistas a los seis profesores universitarios con discapacidad que participaron en el estudio y se vinculó una entrevista más, de una profesora visitante quién ofreció su testimonio. En todos los casos, los profesores conocen la totalidad del estudio y los propósitos de este.

Estas entrevistas no estructuradas fueron grabadas y transcritas posteriormente. Una vez se tuvieron los relatos en texto, se desarrolló un proceso de categorización siguiendo los planteamientos metodológicos de la estrategia de análisis de contenido, lo que permitió que emergieran categorías en torno a las cuáles se expresa y construye el sentido de lo dicho por los profesores. Siguiendo una estrategia intertextual, consistente en agrupar los registros bajo códigos de significación similares en cada uno de los relatos, se fueron construyendo “familias” o agrupaciones categoriales bajo temas similares, que se denominaron categorías emergentes. Estas

categorías recogen y expresan las bases "semillas" sobre las que se va edificando el saber de la discapacidad y cómo este contribuye a la configuración del saber pedagógico. He aquí las huellas para la construcción de la experiencia. Las entrevistas a los profesores sordos fueron realizadas con intérprete, quien trasladaba a voz lo que los participantes le decían en señas. En todos los casos, la transcripción se realizó de las grabaciones de estos audios, con el apoyo del vídeo.

Familias / Categorías.

A continuación, se presentan las familias de categorías, que surgieron como resultado de las respuestas a las preguntas hechas a los profesores, por lo que se consideran a priori. Las subcategorías, se entienden emergentes, ya que la dinámica de las entrevistas permitió libertad narrativa. De acuerdo con lo dicho, se configuraron siguiendo un criterio de "vecindad semántica" entre los códigos de significación, de acuerdo con la metodología del análisis de contenido. Los registros marcados previamente con los códigos en los relatos se agrupan y transcriben en cinco familias: **"Saber de la discapacidad y saber pedagógico.", "Comprensión de la discapacidad." "Interdependencia, construcción de lo común -interacciones." "Autodeterminación – motivaciones propias." y "Docencia universitaria e imagen como maestro."**

Es importante tener en cuenta que estas categorías son intuiciones, guías, pistas y señales que muestran caminos. No se busca un saber contenido, arqueológicamente, escondido en la experiencia de los participantes: se busca el proceso y las semillas de esa construcción. A continuación, se presenta el análisis de cada una de estas categorías, precedido por una tabla en

donde se reúnen los códigos que conforman la familia y algunas de las muestras de las transcripciones de las entrevistas realizadas con los profesores participantes.

Saber de la discapacidad en la construcción del saber pedagógico

Tabla 2: Saber de la discapacidad en la construcción de saber pedagógico.

Códigos que la conforman:		
Saber de la discapacidad y saber pedagógico	Papel de la discapacidad en la relación pedagógica	Aprendizaje con la discapacidad
Docencia en discapacidad	Experiencia de la discapacidad y docencia	Saber pedagógico y experiencia
Discapacidad contexto	Saber de la discapacidad y formación	Experiencia con la discapacidad – saber de la discapacidad
Discapacidad y desarrollo	Argumentos sobre la comunidad sorda	Aprendizaje con la discapacidad
Saber docencia discapacidad	Entre dos mundos	Elaboración de la experiencia

Frente a las referencias que hacen los participantes, relacionadas con la forma en cómo la experiencia con la discapacidad se va convirtiendo en un saber, en principio procedimental -sobre cómo hacer las cosas- y progresivamente más conceptual, existencial, se propone esta categoría que muestra las huellas de posibles relaciones entre la construcción del saber de la discapacidad y el saber pedagógico. Cómo el camino vivido con la discapacidad y los retos para resolver cotidianamente, aportan a la construcción de un saber de maestro, un saber de experiencia resultante del obligatorio análisis y ajuste.

La experiencia con la discapacidad en el curso de la vida es la de encontrar formas distintas de hacer muchas cosas, de comprender y de percibir. Reflexionada, se va convirtiendo en saber y

recurso, interpelando y construyendo otros saberes, tales como el saber pedagógico. "… *por ejemplo, me tocaba enseñar – digo enseñar, aunque más bien era como un descubrimiento mutuo - al profesor sobre cómo calificarme. Por ejemplo, yo le decía: "Profe, yo no escribo; cómo vamos a hacer", y claro, el maestro también se preguntaba cómo resolverlo. Ahí nos tocaba sentarnos a los dos. Por ese lado a mí me va bien... yo les mostraba a las personas quién era yo, como hacía las cosas, inclusive como tuve que enseñarles a mis amiguitos, que lo que a mí me pasaba no era contagioso*." (*Profesor G).*

Cada maestro, independientemente de que tenga o no discapacidad, con base en su propia experiencia y la reflexión que ella le suscita, desarrolla particularidades propias para enseñar, incluyendo el saber que enseña. Sus vivencias les construyen de manera distintiva. En el caso de los profesores con discapacidad, el conocimiento teórico se acompaña del saber situado que la experiencia cotidiana les aporta. Además, las distintas formas de ser y estar en el mundo, están presentes en el acto mismo de enseñar, no solo como experiencia elaborada.

"*Yo diría que la discapacidad juega varios papeles: uno, que efectivamente, llama la atención. Dos, que efectivamente los obliga a romper muchos paradigmas. Los obliga a cambiar los imaginarios que tienen. Pero, sobre todo, me ha dado la opción de tener otros cuentos, otras historias que contar en clase. De que el discurso va acompañado también con experiencia, por lo menos yo lo hago así. Yo no sé cuántos docentes vinculan su experiencia, pero yo lo hago. Y eso permite ver situaciones a las que tal vez no se les "parabas bolas" … sumado a eso de las experiencias, yo no me quedo en la realidad del cuentero, sino lo elaboro discursivamente, le doy peso, lo explico desde la Psicología, desde la Sociología, desde el quehacer docente…desde la política. Elaboro el cuento y lo convierto en un discurso que va más allá de ser cuentero." (Profesor G).*

En el mismo sentido, todo saber se legitima por medio de la experiencia vivida y por la lectura que de este hacen aquellos que están inmersos en esta experiencia.

"a mí me parece que desde que tú más cercana tengas la realidad, más tienes realmente argumentos para enseñar, para educar, para conversar, para argumentar, porqué si una política o por que no. Mientras tú no estés ahí, entonces ahí miras casi desde el asiento y desde de lo que tu consideras técnicamente que debe ser." (Profesora N.) Al mismo tiempo, el ciclo no termina con el contraste con las realidades, sino que vuelve al saber, para corroborarlo, complementarlo o transformarlo.

La experiencia con la discapacidad, a diferencia de otras experiencias vitales que cubren solo un período de tiempo, o son episódicas e intensas y por ello impactan de manera importante, tiene como característica mayor que es permanente, cotidiana, presente desde que se tiene memoria en muchos. Es la experiencia de construir la vida desde significados y prácticas distintos a los de la mayoría de las personas, y a la vez, en diálogo con comprensiones que no terminan de encajar con la construcción, como la categoría de enfermedad, por ejemplo. La diferencia, vivida desde la particularidad más que desde la comunidad. "*Mi humanidad se armoniza con mi discurso teórico que siempre está hablando de la diferencia, del respeto por la diferencia, de reconocimiento del otro, independiente de que tenga o no una discapacidad. Y ellos lo ven de esa manera: una vez me caí delante de todos. Fue una sensación muy chévere, sobre la que yo pensé después… cuando yo me caigo en la calle las personas sienten una curiosidad normal. Cuando yo me caí aquí sentí mucho cariño en ellos, ganas de ayudarme a parar, el interés por mí, si no me había lastimado, como me sentía, en fin…*" (*Profesora R).*

La experiencia de la discapacidad es una experiencia individual, al mismo tiempo que es construida colectivamente. La persona y sus relaciones, su comunicación, se concretan en la interacción.

*"Rara vez, incluso dando teórico, rara vez, yo doy una clase sola. Necesito la interacción mucho más que antes. Quizás porque antes (del accidente) yo tenía un ego sostenido en otros lugares… hay un ego del docente, sobre todo en el docente universitario, que tiene una buena relación con la palabra. Entonces se convierte en una especie de espectáculo, de alguna manera. Yo creo que rompí un poco mi espectáculo; por lo menos, lo cambié de forma." (*Profesora M*).*

El saber de la discapacidad es un saber de la diferencia, de la interacción que construye espacios para el encuentro desde distintas formas de ser y estar en el mundo, tramitando los desencuentros de forma que no eliminen a nadie, ni simbólica ni físicamente. El saber de la discapacidad le aporta al acto pedagógico un sentido de comprehensividad; una mirada que parte de la diferencia, contando con ésta desde el comienzo del acto pedagógico, más que como un hecho plano o una característica, sino como un proceso permanente:

"Efectivamente yo sí considero que una persona que tenga una defensa por la diferencia y por el reconocimiento de los otros definitivamente arranca por la humanidad del otro. Yo siento que eso alimenta dos cosas puntuales en mí: Como persona, es muy importante que el otro se sienta reconocido, que no pase desapercibido. Como maestra, el gancho inicial con el cual yo convoco al otro para hablar conmigo de lo que yo le quiero hablar y definitivamente, hay que celebrar la diferencia, hay que hacer una fiesta con la diferencia, hay que estar pendiente de que los comportamientos de uno, que muchas veces son resultado de una formación en un sistema excluyente, estén todo el tiempo siendo revisados por uno mismo, para poder darle un lugar al

otro con sus matices. Creo que mi ser, mi manera de vestir, mi manera de caminar, de hablar, mi historia de vida es toda una defensa por la diferencia." (Profesora R).

Cuando un maestro o maestra con discapacidad orienta materias que tienen relación con la discapacidad, complejiza los contenidos con el saber de su experiencia, complementando su saber pedagógico. Esto le permite abordar de maneras muy variadas estos contenidos, además de aportar aquello que la generalización del conocimiento ha ido eliminando desde los casos particulares, anticiparse a preguntas y dificultades en el proceso de aprendizaje y vincular discursos disciplinares diversos. "*A veces piensan que soy abogada, por ejemplo. Juran que soy abogada porque manejo el tema de políticas y digo cómo se hace una incidencia política, cómo se hace el ejercicio del derecho al ciudadano; pero uno si se da cuenta que impacta el que tú estés en una silla de ruedas.*" (*Profesora N.).*

Una parte importante de la experiencia de la discapacidad es la consciencia de cómo ha afectado esta situación al propio desarrollo. A veces es la percepción de ventajas derivadas de la forma en cómo se percibe el mundo.

"Ser especial no hay duda de que lo fuerza a uno a tener que hacer otro tipo de desarrollos y lograr otras facultades en este caso la memoria vino a ser un aspecto muy importante en mí" (Profesor H).

Esta consciencia, que implica un conocimiento sobre sí mismo requiere también que aquellos con quienes se interactúa tengan un concepto claro de quién es el docente que va a orientar el proceso.

"Porque se hace necesario que ellos estén empapados de quien es uno. También que uno los reconoce. Que uno sabe quiénes son. Todos estos aspectos contribuyen de manera muy seria para que los estudiantes estén al tanto de uno. Y, sobre todo, que uno va a ser también una referencia para ellos. Ello contribuye entonces a que los muchachos también lo tengan en cuenta a uno." (Profesor H).

Más allá de lo aprendido sobre cómo hacer las cosas o resolver problemas del orden procedimental, están las construcciones sobre la enseñanza, sobre la necesidad de fabricar lugares simbólicos distintos para pensar lo que ha aprendido, para revisarlo y transformarlo:

"Hay un elemento clave en mi enseñanza y tiene que ver con lo que se "va a aprender" ... yo les digo a los de primer semestre: "conmigo no van a aprender, sino a desaprender" ... hay un elemento con el que yo me muevo en todos los escenarios y es el mensaje que invita a que desaprendan sobre los imaginarios que tienen, unidos a los diagnósticos (y a la historia) por ejemplo. Ese es un "plus" que yo tengo y que uso en todos los escenarios pedagógicos y discursivos en los que yo me muevo. Es colocar las cosas en otro lugar: no es el diagnóstico, porque este no define; el diagnóstico me limita… es construir un lugar simbólico distinto. esto implica profundamente la comunicación, abierta, propositiva, no enrarecida con pretextos o imaginarios, con una actitud también distinta." (Profesor G).

Este lugar simbólico, hecho de encuentros y, sobre todo, de aperturas, del vacío necesario para poder seguir construyendo y no partir de definiciones concluidas, contiene en su potencialidad la posibilidad de la transformación. Cuando una persona con discapacidad demuestra algo, lo que busca es que se entienda cómo lo hace, más que si puede o no.

"Me tocó enfrentar las creencias y los prejuicios de las personas que muchas veces se burlaban y me tocaba enfrentarme y decirles que el asunto no era como ellos pensaban, que es de otra forma y yo lo percibo diferente y mostrar también esa forma particular de percibirlo. El cuento es por ejemplo que no es que yo no escribo, sino que sí tengo las adaptaciones y apoyos necesarios puedo hacer las cosas…" (Profesor G).

Las características propias, configuran unas formas particulares en la postura, en la comunicación, en la relación con los estudiantes. Estas particularidades se configuran individualmente, combinando aspectos de la identidad y la personalidad del profesor con la experiencia de la discapacidad y las formas propias de actuación.

"A veces yo amanezco con "la lengua pegada" y yo me doy cuenta de que no me entiendo ni yo mismo! Allí, acudo a las otras posibilidades: me tomo tres minutos y establezco a dónde quiero llegar y el rumbo seguido, reviso qué herramientas tengo para hacerlo (vídeos, textos, canciones, etc.) a veces con una monitora, que me entiende y ella socializa la indicación. Allí, ella me ayuda en la guía de los procesos y el grupo. En la clase siguiente retomamos el proceso, revisamos los hitos a los que hemos llegado, las conclusiones construidas y que cosas nuevas emergieron, en fin, lo que pasó en la sesión anterior; ya teniendo claro que en ese momento ya no estoy hablando en "letra pegada" -más bien "palabra pegada"-" (Profesor G).

Se tiene en cuenta que en de la relación pedagógica es necesario ser flexible, adaptándose a la vez que se les pide a los estudiantes que lo hagan. Esta característica se deriva de la experiencia con la discapacidad.

"En el desempeño como maestro, se enfrenta la necesidad de construir el discurso de ir mucho más allá, teniendo que ser muy flexible; buscar estrategias, pensar en qué preguntas

hago, qué vídeo les pongo para que no se tergiverse lo que quiero plantear. Cómo los llevo a esas conclusiones que yo quiero discutir o a ese conocimiento. Eso requiere de flexibilidad." (Profesor G).

Muchas características de la forma en cómo los profesores con discapacidad se acercan a sus estudiantes o conducen sus clases difícilmente pueden relacionarse únicamente con la experiencia de la discapacidad – como patrimonio exclusivo de estos docentes -. Sin embargo, sí pueden establecerse relaciones con la contribución de esta experiencia con cierta forma de acercarse, cierta sensibilidad frente a la presencia del otro, cierta orientación hacia la creación de "terceros espacios".

El tercer espacio, de acuerdo con Bahba, (2002) es aquel lugar simbólico en donde se abre la posibilidad de existencia -a través del encuentro y la construcción - a otros discursos y representaciones, otras relaciones además de las propias y las de otros conocidos. Implica, en concreto, un lugar más amplio que la sola propia representación de las realidades o la sola representación de las realidades de los otros, para considerar la existencia de otros órdenes de representación. No es un espacio de síntesis ni de antagonismo, por cuanto no es una palestra y su propósito no es que predomine alguna visión sobre las otras o que todas converjan en una mayor. Winnicott, (1994) se refiere a este lugar simbólico como la *Tercera Zona* de realidad, siendo la primera la interna, propia y la segunda la exterior, el mundo afuera. En esta tercera zona, las representaciones y significados se encuentran a medio camino entre la primera, subjetiva y la segunda, objetiva. Aquí, la dinámica simbólica está permanentemente construyéndose, transformándose, dando lugar a que otras representaciones se construyan. A través del juego, de la relativización de lo dado, del encuentro y la transformación, se va creando el mundo simbólico, las representaciones de representaciones que forman el panorama cultural humano. Desde la

perspectiva del tercer espacio, las certezas habitan en los convencimientos propios y en los exteriores, expresados como hechos demostrados para un momento socio – histórico. Las posibilidades de avanzar, de construir, de movilizar estos convencimientos – representaciones con poder- se dan en la tercera zona, en ese tercer espacio en donde no se elimina ninguna perspectiva, pero tampoco se generaliza. El equilibrio del poder es un aspecto clave para construir terceros espacios. Todo lo anterior podría sugerir que estos espacios se construyen sólo a nivel subjetivo, intraindividual; sin embargo, son, sobre todo, interindividuales: espacios para el encuentro de perspectivas, de personas, de historias.

… "Yo logro sincronizar a estos muchachos que están poniendo problema o que están muy distraídos, los logro ubicar y los logro centrar rápidamente. Yo creo que yo estoy muy pendiente de ellos y ellos frente a mí creo que también lo hacen muy bien. También lo hacen notar, lo hacen ver de una manera muy clara. Si, ellos hacen referencia a mí, dicen yo a usted no lo conocía, pero ahora tengo un conocimiento más preciso, francamente usted me ha abierto las puertas…. Eso es muy normal que en los muchachos se vea, que le digan a uno que representa una recurrente referencia importante en sus vidas. A mí me gusta eso, pero yo les digo que no me interesa ser tanto un ejemplo, sino que lo viven como una persona natural que viene a dictarles su clase y que si tengo algún problema o un defecto pues plantéenlo entre todos y no traten de generar dificultades. De todos modos, no ha acontecido." (Profesor H).

En esta construcción de "terceros espacios", la comunicación juega un papel fundamental y para los profesores universitarios con discapacidad ese es un énfasis necesario, un aspecto para tener en cuenta permanentemente.

"Todas esas adquisiciones que tuve con respecto a la oralización, porque con mi papá y mi mamá también tenía la costumbre de hablar, hablando, el contexto, con mis primos, con mis sobrinos, todo el tiempo tengo que estar hablando con ellos porque nadie de ellos sabe lengua de señas, ahora lo voy a relacionar con los estudiantes de la Universidad Pedagógica. También puedo hablar con ellos. Entonces yo lo hago por medio del teatro, escribiendo, o hablándoles, depende, hay que manejar las diferentes situaciones comunicativas, entonces es muy importante una educación bilingüe, con el fortalecimiento de lengua de señas." (Profesor JC).

Muchas veces no existe la condición ideal para que se desarrolle el proceso comunicativo, por ejemplo, en el caso de los sordos, cuando no está presente el intérprete. Esta ausencia inicialmente implicaría que no hay forma de entenderse. Sin embargo, la construcción de espacios conjuntos requiere de ir más allá de la dificultad:

"Con las personas en general, cuando se dan cuenta que yo soy sordo, ahí no saben qué hacer, y yo ¿qué está diciendo? Entonces me escriben y yo listo, listo, o sea cuando me van a pedir una dirección, yo les digo, como, se dan cuenta que soy sordo, y ya no me quieren preguntar y yo pregúntenme, escríbanme, y ya le digo, yo tengo carro, entonces, en mi carro yo me guío por lo visual, es una comunicación visual para mí, al estar viendo todo, porque no escucho, porque a veces me están echando pito entonces yo, entonces empiezo a tener control de repente con lo que estoy observando, y me manejo normal, es un generar un control comunicativo con todos mis sentidos." (Profesor JC).

Retomando la experiencia de la discapacidad – o "con" la discapacidad- puede decirse que esta se convierte en un analizador permanente del mundo alrededor y de la relación de la persona

con este. Es un lente, una perspectiva desde donde se ven todas las cosas. Inclusive, las situaciones de discapacidad de otros.

"Yo he hecho deporte paralímpico durante muchísimos años, casi toda mi vida lo hice hasta que decidí renunciar, eso hacía que estuviera con ellos, por lo cual aprendí lengua de señas. Porque hacia deporte y tenía compañeros sordos con los que nadaba, entonces empecé a comunicarme con ellos y aprendí de una manera rápida, tenía siempre el sordo ahí, comunicándome con ellos y que yo les entendía, les gustaba mucho tener alguien con quien conversar diferente al sordo de todos los días de entrenamiento. Entonces veamos que eso es un efecto de estar allí, inmerso en este escenario y que me facilitó el proceso de aprendizaje." (Profesora N).

La experiencia de la discapacidad es mucho más que la experiencia de la dificultad. Es la experiencia de detenerse a revisar aquello que se ha vuelto automático, que solo volvemos a mirar cuando no funciona o cuando lo hace de manera diferente. Igual, es lo que hacemos reflexivamente en ese detenernos, más allá del ajuste momentáneo, es la construcción de la experiencia que se vuelve saber:

"... yo aprendí a caminar de nuevo con mi hija menor. Fue una gran ayuda, porque yo lo tomé del modelo. Un modelo muy importante para mí, Rocío. Más que las cosas que me decían los kinesiólogos. Porque una de las cosas que la rehabilitación les evita a los adultos en la caída y además en el mundo adulto tenemos una cantidad de prejuicios corporales que tienen que ver con la elegancia, con el pudor y… yo en un momento, tomando como ejemplo a Rocío decidir gatear, decidí pararme como fuera, empezar como desde abajo, desde el piso y ese para mí fue el gran avance. Decidir empezar del piso fue el gran avance. Y eso en general en la rehabilitación,

los adultos no quieren ir al piso. Yo, por ejemplo, me caigo bastante, pero me sé caer: nunca me quiebro, porque me suelto cuando me caigo. Yo creo que eso de algún modo lo aprendí mirando a Rocío aprender a caminar. Pero era una cosa rara porque yo aprendía de ella: no al revés. A mi otra hija le enseñé yo, en cambio, ella muchas veces era la que me daba la mano para pararme, o me traía el cochecito. Ella siendo muy chiquita, como de año y medio, veía que a mí me costaba trabajo pararme y entonces me traía el cochecito. Sabía que yo con este me incorporaba más fácil. Y ahí yo llevo el cochecito y ella era la bebé. Pero compartimos mucho tiempo en el piso. Cuando yo vuelvo a la escuela después de que Rocío aprende a caminar y yo me atrevo a cruzar, llego en colectivo; no se me ocurriría irme en taxi. No estaba en mi mundo tener que manejarme en taxi. Y vuelvo a una vida en la que llevo el bastón y me siento muy bien con eso. Si bien tengo todavía estos miedos de quedarme sola la noche en la calle, o que me intenten robar y no poder correr, que en un principio eran cosas que aparecían muy fuertes en mi vida." (Profesora M).

La experiencia con la discapacidad va convirtiéndose en saber en la medida en que interroga el hacer, el andar automático, los estándares. A través de la reflexión, de la comparación, de la búsqueda, emergen saberes diseminados en cada día y en quienes comparten la experiencia.

"De todos modos, yo creo que mi forma especial de hacer las cosas, de entender el mundo, me ha aportado muchos elementos para mi trabajo." (Profesor G).

Es la experiencia de cómo entendemos la vida y a nosotros mismos desde otros lugares, inéditos porque lo que se nos dice desde lo teórico es demasiado general, lejano, útil como guía que requiere aterrizarse a nuestro cotidiano.

"Yo he hecho mucha reflexión sobre eso, ha sido muy bonito por que el accidente tuvo mucho que ver con la persona que yo soy ahora; con la persona que me configure a raíz de haber tenido que hacerle frente a una situación de esas. Entonces para mí en lugar de ser algo desafortunado, a pesar de lo que representa para mí motricidad, pues se constituyó en el centro de crecimiento mío y de los que me rodean; en especial mi familia y todo eso. Como decía, era una niña bastante brincona, muy deportiva, me gustaba bailar, bailaba ballet, jugaba baloncesto, era una niña vanidosa muy atractiva físicamente lo cual tenía mucho peso para mí… en este momento lo digo porque eso tuve que reconfigurarlo y eso fue una tarea dolorosa pero muy hermosa fue empezar a leerme desde otras formas y empezar a ver, como la belleza desde la diversidad y no desde un modo de vestirse, de ser o de actuar." (Profesora R).

Al igual que en todo proceso de reflexión, se hace necesario tomar distancia, ver desde otro lugar, inclusive dejar de ver, para dar paso a otros significados.

"En mi tiempo de estudio, no centré mi atención en la discapacidad - de eso no se hablaba, ahora que lo pienso, yo hice de cuenta que eso no existía para poder enfrentar todas las cosas que se me venían: trabajar, estudiar, responder por una cosa y otra; y además, la prótesis se constituyó en una parte de mi cuerpo, pues no había por qué sentirse diferente, o hacerlo diferente… sí sentirse diferente, porque a mí no me incomoda sentirme diferente motrizmente para caminar, pero era una cosa natural para mí, porque así lo asumió mi cuerpo… ahora digo, que tanta cosa que hice y cuánto me moví y no me dolía y ahora que tengo más años si siento cansancio, pero en ese momento lo hice con una energía que no supe a qué horas pasó todo eso-." (Profesora R).

Esta es la distancia que, paradójicamente, permite pensarse a sí mismo más allá de una categoría, de un tipo específico de pertenencia a una clase o a un grupo. La experiencia de la discapacidad es profundamente personal y única. El ejercicio de extrañamiento que se hace desde una lectura diagnóstica, que pretende separar a la persona de sus propios significados a partir de la inclusión de comprensiones teóricas y de asociarle con un grupo distinguible médicamente por medio de asociaciones basadas en rasgos generales similares, como el funcionamiento de algún sistema, por ejemplo, considera la experiencia como algo negativo, eliminable; con esto, se invisibilizan las personas. Sin embargo, no es posible eliminar la experiencia personal, las profundas trasformaciones que se originan a partir de lo vivido.

"No, no existía. La idea de la discapacidad. Existía de una manera teórica, en lecturas filosóficas, en una conciencia teórica. Lo que cambia digamos, frente al hecho de la experiencia de estar al borde de la muerte y la experiencia de que uno puede perder el control de su cuerpo o perder una parte de su cuerpo y no recuperarla, o tener que volver a aprender a caminar… eso fue una experiencia que diría que es el después, se genera un tipo de conciencia que yo no tenía antes. En mi caso permanece, y que también es muy vital. O que básicamente es muy vital." (Profesora M).

Cuando la discapacidad aparece de manera súbita, como consecuencia, por ejemplo, de un accidente cuando se ha llegado a un desempeño social adulto, el contraste es muy fuerte, dando paso a transformaciones simbólicas que impactan la propia identidad, ofreciendo en su intensidad conocimientos que no se vislumbraban previamente, o no importaban.

"Creo que es muy distinto cuando tu naces con la discapacidad, que cuando sucede algo y tienes que pensar tu vida con un cuerpo que cambia de una manera importante. En mi caso fue

de una manera importante: tuve que volver a aprender a caminar, hacer todo un proceso y al final de este quede de otro modo; o sea mi cuerpo quedó de otro modo, con otras posibilidades, otras… Eso implicó para mí, no tanto del mundo social, un cambio enorme: digamos, como situarse con ese otro cuerpo, pero no tanto por las cuestiones prácticas, como caminar, es una mezcla, digamos toda la identidad. La mirada del otro, el estigma… al comienzo cuando yo caminaba mal, yo no podía hacerme cargo de ese caminar, de qué hacía con esto, no se me veía segura con esto; había también una infantilización general, de mi persona, que se presenta sobre todo cuando uno está en la situación de paciente. Porque hay una protección, pero en el sistema hospitalario, el sistema médico en general, no sólo hay una protección, sino también una necesidad de colocar al otro en lugar más o menos predecible, más o menos manipulable, o sea que no se genere un desborde con la situación. Así que, para mí, en un comienzo tuve una etapa, diría en dos sentidos: una, con el mundo y lo que significaba para mí poder salir de ese mundo hospitalario que a veces, con una discapacidad no terminas de salir nunca… porque están los demás diciéndote como es tu cuerpo y cómo manejarlo por qué tú ya no sabes cómo manejarlo… el fisiatra te dice cómo es, es como si tuvieras un auto con un nuevo modelo y tú no tienes ni idea de cómo funciona." (Profesora M).

Como se planteó anteriormente, esa mirada desde la generalidad, desde lo institucional busca ofrecer marcos de acción, y, sobre todo, de control. Ese proceso de reelaboración, de redescubrimiento, de reinvención, sucede de manera abrupta en los casos, como se dijo antes, en que un accidente cambia toda la forma de ser y estar en el mundo; sin embargo, cuando se nace con una situación especial de desarrollo, que configura una discapacidad, podría pensarse que es más fácil cotidianizarlo, olvidarse de ello, como también se señaló anteriormente. Sin embargo, el choque contra una realidad "normalizada", es permanente y hace que se recuerde, que se busquen

ajustes todo el tiempo, en cada paso del desarrollo. Sobre ese proceso y lo que pasa internamente, la profesora M nos aporta otros elementos:

"Bueno para mí fue muy interesante, empezar a descubrir otras facetas a mi cuerpo, que me permitieran volver desde adentro a mirarlo, no a través de las imágenes ni de las palabras de los otros… empezar a construir puentes desde adentro. Estos puentes desde adentro también me permitieron mejorar mucho lo que era mi daño en la sensibilidad profunda, un daño neurológico, que tenía que ver con el esquema corporal, creo que ahí, hay una cosa en la rehabilitación que es como la infancia: que lo afectivo, lo neurológico y lo social empiezan a funcionar juntos; pues si uno queda entrampado puramente en el mundo hospitalario, hay una conexión, hay una construcción del esquema corporal, de la imagen de sí mismo, de la relación con los otros, de la sensibilidad, que no se recompone. Y uno empieza a pensar en su cuerpo como que sus piernas son algo para caminar, por ejemplo. Y no para tocar, no para pintar una composición, no para sentirse cómodo cuando uno se gira en la cama, o para encontrar una belleza también en eso. La vinculación instrumental que genera a veces la rehabilitación… bueno para mi hubo todo un tiempo de salir de ese mundo instrumental, productivo, con técnicas a veces alternativas que me ayudaron mucho, sin dejar del todo el mundo hospitalario y creo que también un camino hecho en soledad y otro que tuvo que ver con la pareja, con el erotismo, y recorrer otros circuitos y otras imágenes de este nuevo cuerpo, para erotizar ese nuevo cuerpo, esa nueva vida, afectivizarla, erotizarla, aceptar ese cuerpo, encontrar sus modos. Esto, por una parte, y, por otra parte, creo que hay un circuito en lo social, de cómo estar con este cuerpo en el mundo, como autoafirmarme, como sentirme segura, como no tener miedo, porque la discapacidad es una pérdida de control del cuerpo y volver a confiar en el nuevo cuerpo requiere un gran trabajo."

La dimensión individual de la experiencia de la discapacidad es, como en la mayoría de propuestas de reflexión, un componente central. Para este estudio, es el punto de enfoque. Sin embargo, los aspectos colectivos – no compartidos ni generalizables – de la experiencia representan posibilidades interesantes para el análisis. Estos tienen que ver con lo que pasa en el encuentro, lo que se construye conjuntamente y en ello, se colectiviza.

"Por conocer a esta persona con discapacidad, entro en la conciencia de la discapacidad: O sea, me hace darme cuenta, de la pregunta de Espinosa, no por lo que es un hombre sino por lo que puede, yo creo que hasta cierto momento de lo que a mí me sucede, yo estoy tremendamente traumada, diremos, viendo que hago con este cuerpo que no es normal. Que no es lo que tiene que ser. Y creo que a partir de un momento empiezo pensar que el cuerpo tiene que ser algo, y empiezo pensar que puede ese cuerpo; y me prohíbo, por recomendación de mi abogada, me prohíbo pensar en el cuerpo que tenía. Ella me dice -esto es lo que puedes: mira todo lo que puedes, puedes mover las manos, puedes caminar con un bastón, ir al baño sola, salir a caminar, llevar a tu hija en el cochecito… yo no puedo mover un dedo, no me puedo rascar la nariz. Me encanta vivir. - O sea, me da vuelta y me ayuda a verlo de otra manera porque no es teórico, porque no sale de un libro. Empiezo a hacer este ejercicio de ver que puedo con este cuerpo, y no es poco. Ella me decía: -es como si tú te sintieras triste porque no puedes volar, porque no tienes alas. Y la gente no está triste porque no tiene alas. Nunca las tuvo. Bueno, haz de cuenta que es así. O sea, deja: tu cuerpo es así. Que es lo que puedes con esto. - Ese ejercicio, en lo individual, creo que ahí también, uno empieza a vincularse con lo que puede y cambia mucho la relación con lo social. Porque uno reestablece de algún modo su dignidad, pero no en un sentido de orgullo. En un sentido, uno se amiga con la vida. Es mucho lo que uno puede hacer. Aún si uno está en una silla de ruedas, es mucho lo que uno puede hacer." (Profesora M).

El proceso de elaboración de la experiencia no se da de manera automática ni de la misma manera en todas las personas. Y, de acuerdo con lo planteado anteriormente, aunque parte de la experiencia propia, no es solo una construcción individual. Se construye en el espacio de las relaciones, en la dinámica interpersonal, más que intrapersonal. En los profesores, por sus permanentes reflexiones, tiene mayores posibilidades de construirse, de elaborarse como saber, de dialogar con otros saberes experienciales y teóricos: *"Empiezo a hacer una relación, -digamos yo tenía un período, que ahora no estoy allí- pero tengo un período posterior al trauma, posterior a la salida de la enfermedad, en el que sigo en un mundo que no es el mundo cotidiano. Me llevó tiempo volver. En ese tiempo, en la Facultad me volví un poco famosa, porque todo el mundo venía a mi teórico, porque era en una entrega existencial muy grande. O sea, yo estaba ahí, no estaba dando una clase. Estaba ahí, y para mí no había dar clase, no, porque no sabía si al otro día iba a estar bien, si iba a vivir, si no iba a vivir, entonces cada cosa tenía una intensidad que era muy vital. Además, por el tipo de materiales que yo daba, la conexión entre lo que yo daba y lo que a mí me estaba pasando era enorme. En esa época, me acuerdo, yo daba genealogía de la moral, daba Zaratustra, la Gaya Ciencia, era muy fuerte, estar con ese mundo. Y aparte yo vivía el presente: no tenía proyectos, porque el pronóstico era muy malo, en ese momento no se sabía que iba a pasar, yo había tenido un tumor que no se sabía si lo habían sacado o no, no se podía hacer nada, entonces, era como un estar en la cornisa. A los alumnos, a los jóvenes les encanta estar en la cornisa. Yo estaba en la cornisa. Y era evidente. Creo que también cambié como docente la dinámica en el aula, yo cerquita y mis alumnos pasan más al frente. Aunque yo me paro, camino, prefiero estar sentada. Si, como que se rompió un poco esto de los roles tan… rara vez, incluso dando teórico, rara vez, yo doy una clase sola. Necesito la interacción mucho más que antes. Quizás porque antes yo tenía un ego sostenido en otros lugares… hay un ego del docente, sobre todo en el docente universitario, que tiene una buena*

relación con la palabra. Entonces se convierte en una especie de espectáculo, de alguna manera. Yo creo que rompí un poco mi espectáculo; por lo menos, lo cambié de forma." (*Profesora M).*

Es en ese espacio en donde se encuentra, por decirlo de alguna forma, el saber de la experiencia, el saber de la discapacidad. En la elaboración hecha en colectivo, en interacción -no necesariamente conjunta- que produce fenómenos y procesos de significación distintos para quienes participan del encuentro -o del desencuentro- pero que se refieren a lo que se piensa inicialmente, como la misma cosa. Progresivamente aparece que no lo es, que precisamente lo que pasa es que la cosa cambia, que se introducen nuevas comprensiones en el lugar donde estaban las conocidas y con ello cambian las acciones, las actitudes y las relaciones.

La construcción de la experiencia se convierte entonces, en un saber que, como se ha dicho, dialoga con otros saberes. Pero, como el maestro cuenta con múltiples materiales, entre ellos los saberes, la construcción de la experiencia es la construcción del maestro. Así de simple.

"Además de los aspectos disciplinares de la materia que enseño, pedagógicamente yo creo que lo pedagógico no es un discurso teórico, es más bien una construcción que parte de la reflexión sobre la praxis, entonces desde allí, yo he configurado el discurso pedagógico como a partir de esa reflexión, lo que implica que cuando yo tengo que traer las teorías y los aspectos del campo de la pedagogía, creo que para hablar de ese discurso hay que sentirlo. Lo que algo que es una forma de meta cognición frente a eso y relacionado con mi propia vida, que quizás lo que sienten los estudiantes es esa armonía entre lo que yo soy como humano, lo que pienso y lo que dicen las teorías y los autores. Esto hace que con los que no esté de acuerdo también soy muy clara: no manejo aguas tibias en mis modos de ser en el mundo. Soy muy clara en las posturas que asumo sobre las diferentes orientaciones. Haber podido hacer un ejercicio reflexivo

sobre el discurso pedagógico -yo diría que está permeado por lo humano- mi discurso, mi vivencia y lo que soy se armonizan en la maestra que soy allí." (Profesora R).

Finalmente y para tomar distancia de orientaciones clínicas – funcionalistas en la interpretación de lo que narran los maestros participantes, se retoma el aporte del profesor Rafael Flórez, en el libro: "Hacia una pedagogía del conocimiento" (1994), en donde señala que pueden considerarse cinco "criterios de elegibilidad pedagógica, para distinguir una teoría pedagógica de una que no lo es" (p.114) El saber de la experiencia de la discapacidad, aporta a la elaboración del saber pedagógico en cada una de estas, en dirección distinta al saber médico que ha caracterizado al conocimiento sobre discapacidad:

1. Concepto de ser humano que se busca formar, o la meta de esa formación. Desde el saber médico, la persona con discapacidad es portadora de enfermedad, desorden o lesión. Desde el saber de la experiencia de la discapacidad, es una persona que tiene formas distintas al promedio de actuar y comprender en el mundo… no lo define una alteración funcional. No está enfermo.
2. Proceso de formación del ser humano, características y secuencias. Para el saber médico, la persona con discapacidad es resultado de un desorden en el proceso de desarrollo, que le configura una alteración funcional. Para el saber de la experiencia de la discapacidad, la persona sigue líneas y procesos de desarrollo diferentes al promedio, lo que hace que la comparación con la normalidad produzca resultados incompletos y negadores del proceso propio. El desarrollo de una persona sorda, por ejemplo, es diferente al de una persona no – sorda, y además, al de otro sordo; en general, la lectura es contextual, no se agota en lo individual.

3. Tipo de experiencias educativas que se privilegian para impulsar el desarrollo. Para el saber médico, las experiencias que se privilegian son las llamadas “terapéuticas” que tienen como objetivo curar, equilibrar o reorganizar un proceso. Son las comprendidas en el proceso de rehabilitación. Para el saber de la experiencia de la discapacidad, las experiencias que se privilegian se centran en la relación de la persona con el contexto (físico y simbólico) promoviendo al máximo su participación y autodeterminación. Estas experiencias no se focalizan en la persona, sino en la interacción, dando lugar a perspectivas como la accesibilidad y la inclusión.
4. Tipo de regulaciones entre los participantes de la relación. Para el saber médico, la relación es jerárquica unidireccional, entre un conocedor y un lego. Para el saber de la experiencia de la discapacidad, el conocimiento profesional es uno de los existentes y no se considera superior al propio.
5. Métodos y técnicas: Para el saber médico, terapéuticas varias. Para el saber de la experiencia de la discapacidad, construcción de terceros espacios, transformación de imaginarios a través del encuentro.

Finalmente, el saber de la experiencia de la discapacidad aporta a la construcción del saber pedagógico, - por lo menos en los cinco aspectos mencionados- y abre nuevos caminos, en dimensiones como la interdependencia, la construcción de terceros espacios, las otras formas de ser y estar en el mundo, los ambientes pedagógicos complejos, las barreras contextuales, etc. Es un saber en construcción, basado en la experiencia, en la elaboración de esta bajo otras preguntas, bajo otras luces que revelan aspectos distintos.

Comprensión de la discapacidad desde la experiencia propia.

Tabla 3: Comprensión de la discapacidad desde la experiencia propia.

Códigos que la conforman		
Concepción de la discapacidad	Posibilidades	Experiencia con la discapacidad en otros
Origen de la experiencia con la discapacidad	Percepción del "mundo de la discapacidad"	Barreras en el entorno
Experiencia con las alternativas vividas en rehabilitación – educación	Discapacidad y subjetividad.	Discapacidad e ideología
Condiciones exigidas por el medio		

Uno de los aspectos del saber de la discapacidad es la forma como esta se entiende. Más allá de términos o modas de acuerdo con la época, los significados en torno a discapacidad han sido construidos y se mantienen desde distintos enfoques. Las construcciones hechas desde otros lugares contrastan y proponen formas distintas de comprender y, por ende, de actuar. Las personas con discapacidad, desde su experiencia personal proponen formas distintas de comprender, claves para pensar el asunto distinto, aunque las comprensiones iniciales partieron

de perspectivas médicas, de diagnósticos, como se expresó al final de la categoría anterior. El Saber de la experiencia de la discapacidad, es, precisamente, un saber que da cuenta de comprensiones distintas, de construcciones que permiten avanzar en sentidos diferentes a los considerados en los diagnósticos. Igualmente, con relación a las denominaciones, a los términos que se usan para clasificar a las personas.

"Hay dos cosas en las que yo estoy en desacuerdo, la primera, el término discapacidad, yo no me siento identificado con ese término, porque eso se refiere que no se puede hacer, como discapacidad, no puede correr, no puede ver, quitémosle el dis, dejémosle capacidad. Porque es que nosotros tenemos capacidades, tenemos saberes, tenemos conocimiento." (Profesor JC).

Las experiencias de relación confrontan los significados que se han construido históricamente. La interacción con los otros permite construir significaciones en distintos sentidos: he ahí la posibilidad real de producir transformaciones en terceros espacios, tan necesarias frente a la participación social de las personas con discapacidad en todas las etapas de su ciclo vital.

"Creo que la magia que tuvo mi infancia fue que se me permitió crecer en ausencia de diagnósticos. Mi diagnóstico me lo dio mi abuela y yo tenía un año y tres meses y dijo que dejaran de molestar, que yo no era bobo, sino que tenía mala puntería. Y yo crecí con ese dicho, de la mala puntería. A los 20 años una tía, me dijo que acababa de atender un parto complicado y que el niño casi queda con parálisis cerebral, así como yo... en ese momento pensé que claro, lo que yo tengo tiene nombre y me fui a la biblioteca para averiguar sobre ese cuento de la parálisis cerebral. Lo que encontré igual no me gustó, la versión técnica hablaba de parálisis cerebral; y la versión soñadora hablaba de mala puntería, esa última versión me permitía pensar no en lo que no podía hacer sino en lo que sí podía hacer. La mala puntería no es una cosa mala

ni es un pecado… es sólo algo que pasa. Eso me permitió entender las cosas sin esa carga simbólica tan pesada del diagnóstico." (Profesor G).

"Para mí la discapacidad como cosa externa, como cosa general, es algo con lo que tengo distancia: digamos el mundo de la discapacidad. Sin embargo, es algo fuerte de mi identidad." (Profesora M).

En muchos casos, hoy todavía se lee la discapacidad como sinónimo del diagnóstico, generalizando el área de desempeño comprometida: se habla de discapacidad motriz, o visual, o psicosocial, etc.: es algo que tiene el sujeto y que implica alteraciones – carencias- en el funcionamiento en áreas específicas o en la totalidad. Hay un reto fuerte que tiene el saber de la discapacidad, que es aportar conocimiento desde la experiencia para configurar un saber distinto al del diagnóstico. Un saber que da cuenta de lo relacional, de las distintas formas de ser y estar en el mundo. La experiencia de la discapacidad aporta elaboraciones en otros niveles.

"Para mí discapacidad es el convivir con una precariedad, con una de la vida, que en mi caso apareció en una edad temprana, a los 30 años. Es la conciencia, mas no es parte de mi identidad, desde que nací. Quizás es en ese sentido: aparece como la ruptura en mi vida. Es un punto de viraje. Hay un antes y después. La discapacidad tiene que ver con algo que sucede en este momento de mi vida, con una enfermedad, con la lesión, y bueno mi vida cambia totalmente. Y creo que la característica es que de ahí en más hay una conciencia de la precariedad. Una conciencia de la vulnerabilidad, una conciencia de muerte que sigue acompañándome siempre en alguna medida." (Profesora M).

La experiencia de la discapacidad es, por lo menos al inicio, la de la impronta profunda, la de la ruptura y muchas veces, la confusión. Llena de imágenes de rehabilitación en entornos

médicos, de desencuentros escolares y de "nostalgias de normalidad", se viste de luces y sombras, de sectores abiertos, propositivos y de caminos cerrados, pesimistas, anclados en la dificultad: "*…nunca tuve relación con personas con discapacidad, de manera continua, es más, no me gusta. No soy muy amiga de estar en el mundo de las personas con discapacidad porque no me gusta la queja. No me gusta el tipo de conversaciones en el marco del sistema de salud y de la vulneración de los derechos. Me da mucha pereza. Me gustan las conversaciones normales. Las conversaciones de la novela, del novio, del amante, del señor, del perro, del gato y de las clases. Cualquier otra cosa menos que estar todo el tiempo en ese entorno y eso me aburre mucho en esos escenarios porque he hecho muchas cosas…*" (*Profesora N).*

Parte de la experiencia de la discapacidad tiene que ver con las restricciones en los procesos de socialización a medida que el tiempo va pasando en el ciclo de vida: en la infancia, el entorno se caracteriza por transcurrir en procesos de rehabilitación, médicos y terapéuticos. En menor medida, en entornos escolares. Como joven y adolescente, se restringe su ingreso y permanencia en el medio escolar y como joven adulto en su mayoría, el tiempo lo pasa en casa. Esto genera que, progresivamente, el capital cultural de estas personas vaya empobreciéndose.

"Sí, soy bien reacia a compartir con ellos, periodos largos de tiempo me desgastan mucho como que, ¡que pereza! como que no salen de sus ciclos: de porque yo, porque a mí, a todos nos pasa eso…incluso, uno los ve, ya incluidos, y cuando van a hablar, ¡ay, no, que pereza! Cuando se te sientan a conversar, cuénteme… porque también siento que no tienen un círculo social amplio, normal donde tú hablas de que como cuando lleguen tarde al trabajo, no, mi jefe me va a echar, voy a hacer… no tienen como ese círculo, el círculo es muy reducido. O hacen una actividad y más nada, entonces, por eso yo te hablaba cuando me describí con todos los roles,

porque tengo absolutamente todos los roles; entonces eso me da para que tú y yo tengamos una conversación de cualquier otro tema…" (Profesora N).

Aunque no necesariamente, por severa que sea la dificultad, la percepción es la misma: *"…me recomiendan una abogada cuadripléjica. Y también, bueno conocer esta mujer fue como ganar esta causa, yo llego a verla y ella estaba en una camilla, lo único que movía era la boca. Era una abogada exitosísima, con 20 empleados en su estudio, ella generaba todos los recursos para que el mundo funcionara alrededor, y había gente que le movía las manos, gente que movía las piernas, gente que la llevaba al baño, o sea una mujer con un cuerpo que era totalmente dependiente del otro y a su vez, una capacidad para sembrar recursos en el mundo y no ser dependiente de nadie. O sea, la más dependiente y la más independiente a la vez." (Profesora M).*

El "mundo de la discapacidad" es un constructo usado por las personas con discapacidad y cercanas para referirse a las formas y lugares en donde transcurre el cotidiano de las personas con discapacidad, el tipo de temas que se abordan en las conversaciones y las posibilidades limitadas que ven en su futuro. Para algunos, como para la profesora N, este mundo se caracteriza por la queja continua, la conmiseración y la subvaloración de sí mismo.

La situación de las personas con discapacidad puede estar entre los dos extremos mostrados en los relatos anteriores, de las profesoras N y M. generalmente, por las barreras en el medio, físicas y actitudinales, por las dificultades en los accesos y ausencia de redes de apoyo, entre otras, el extremo mostrado por la profesora N. es el más común. Casi se configura en un destino, que debe cambiarse y a ello contribuye la construcción del saber de la discapacidad y la transformación de las representaciones sociales. Los maestros universitarios con discapacidad son algunas personas

que han logrado llegar a partir de aprender y transcender las situaciones cotidianas. Para muchas personas, ver un profesional con discapacidad participando en la sociedad, es un ejemplo, aunque no es muy claro de qué. “De superación de las dificultades”, dirían algunos. “de valor, de fortaleza”, dirían otros. Es posible que de eso y mucho más. De pronto es persistencia, la terquedad de ser diferente a lo que se supone que sea. Igual, como señala la profesora N, no es el único mundo posible. Tal vez el aspecto que marca la transformación sea el más individual de todos: la decisión de no ser parte de ese mundo. No significa negar la alteración funcional o el diagnóstico, sino plantearse relaciones distintas con el entorno, físico y simbólico. Eso requiere una transformación propia.

“Esa R que emerge es esa, por ejemplo, yo he escrito muchos poemas frente a qué pasó ese día que yo me caí ahí, cómo es que empezaron a salir palabras distintas, como es que salió una mujer distinta, llena de fuerza, ¿sí? Entonces, es ahí como que emerge, de todo eso.” (Profesora R).

El otro que siempre interroga, el otro que lo es en tanto no es posible reducirlo a la experiencia personal, a lo que se conoce de él o ella, a lo que se dice sobre su condición. Ese otro, esa otra que, al no encajar en el encuadre, de alguna manera siempre será un desconocido, irreductible, por conocer cada día. Pero que en su otredad ofrece a la vez, la idea de un espacio para ser, la posibilidad de la alteridad…

“Ella no es cualquiera. Ella es la abogada que en Argentina le gana el juicio a la corte suprema y obliga a modificar todos los edificios del Estado para la accesibilidad. Durante un año yo la acompaño a congresos, entro en este mundo - te puedo mandar algunas cosas que escribí- y finalmente, ella fallece. El trabajo no lo publicamos porque la familia no quiere, ya

que la vida de ella no es la de una mujer torturada por la discapacidad y que trabaja para los demás. Es una persona muy egoísta, muy vital y muy nietzscheana, además, el libro ella lo escribe para contar vida es una vida plena, completa y que es posible que quien está en discapacidad no es una persona que vive para los demás, ni para el sacrificio ni para sufrir, ella tiene una vida intensa, una vida política con muchas cosas para cuestionar, digamos, todo lo contrario que los padres querrían contar, No es fácil, es comprensible. Para mí, conocerla y conocer su vida, fue totalmente descolocante: porque una cosa es hablar de estas cosas y otra cosa es ir a lo de Adriana y encontrarse con su amante número tres. Y encontrarnos a trabajar y todas estas situaciones que eran, digamos para mí, asomarme un mundo que no… creo que eso, y la rehabilitación que ella hace de mi trabajo me cambian totalmente la vida. Era una mujer que no me generaba ninguna compasión. Me generaba enojo, admiración, todas, cosas muy activas. No reactivas. Entonces, había muchos momentos en que yo la quería matar… Era muy fuerte. (Profesora M).

La experiencia de la discapacidad es, al mismo tiempo, individual y colectiva, en tanto los significados se intercambian y construyen. Inicialmente, se parte de lo dado (el diagnóstico, los imaginarios sociales, las concepciones de acuerdo con épocas y contextos) y, tanto las familias como las personas con discapacidad se mueven en una nube de comprensiones que señalan también multiplicidad de caminos, cada uno con opciones distintas. La característica relevante, es que ninguno es definitivo y que, gracias a esto, muchas personas con discapacidad y sus familias se han enfrentado a diagnósticos y pronósticos devastadores, construyendo alternativas vitales. La fuerza y el impacto del contexto significativo, de las relaciones y decisiones impulsadas por la forma en cómo se entiende la discapacidad, se hacen evidentes en las carreras vitales que las personas siguen en sus vidas. De ahí la importancia de comprender la discapacidad en otras

claves, como desde la relación que la persona tiene con el entorno, por ejemplo. Robert Schalock (1999), en su conferencia central en las III Jornadas de investigación sobre personas con discapacidad en Salamanca, España, plantea que esta definición debe dejar de centrarse en la patología y orientarse a que la discapacidad resulta de la relación de la persona con su entorno, lo que implica una perspectiva ecológica, centrada en el contexto vital de las personas y sus relaciones con este, teniendo como base su autonomía, la calidad de vida y los apoyos necesarios.

Interdependencia – construcción de lo común – interacciones.

Tabla 4: Interdependencia.

Códigos que la conforman		
Interdependencia	Actitudes	Interacción y concepciones
Familia y apoyos	Propuestas	Roles y contextos
Discriminación	Más allá de los pretextos	Comunicación
Relaciones duraderas	Miedos e interacción	Comunicación mediada por el intérprete
Renuncia al examen de normalidad.		

Como se ha señalado, en la construcción del saber pedagógico la relación con el contexto es fundamental, así como la comprensión de la discapacidad desde una postura más abierta, ecológica. La interdependencia, es una noción que integra estas dimensiones en una perspectiva de construcción conjunta, que puede oscilar entre la sobreprotección y la discriminación, al apoyo incondicional y la solidaridad. Esta es una de las enseñanzas de la experiencia de la discapacidad, que muestra el camino más difícil: ser reconocido como adulto y como capaz, necesitando ayuda. Una imagen errónea de la cultura contemporánea consiste en plantear que ser independiente es no

necesitar el apoyo de los otros ni ayuda para lo básico. Muchas personas con discapacidad se han identificado con el eslogan*: "Nada sobre nosotros sin nosotros"*, publicado por David Werner en el libro del mismo nombre en 1999, y que implica, entre otras cosas, que debe contarse con las personas para las decisiones que tienen que ver con su propia vida. Se relaciona fuertemente con autodeterminación, siendo su aspecto relacional. Es decir, la interdependencia sitúa la mirada en las relaciones del sujeto con el entorno y la autodeterminación lo hace en sus decisiones. Son una pareja. Esta categoría muestra estas dimensiones y las construcciones conjuntas. "*pero soy separada, soy separada y soy responsable de los niños, económicamente y con todo, ya, ellos son mi familia, pero tengo el apoyo de mi papá que es incondicional o sea si yo lo llamara y le digo lo necesito para X cosa, el deja lo que está haciendo por venir, mi papá es incondicional*." (*Profesora N).*

A menos que uno se empiece a fijar en lo compartido, en lo que sucede en la interacción entre sujeto y contexto que configura el tercer componente (ambiente: resultado de la interacción entre sujeto y entorno) tiende a mantener el foco en el primero -sujeto- o en el segundo -entorno- sin percibir cómo se configuran nuevos órdenes de relación. Lo anterior produce evaluaciones sesgadas o incompletas de la situación, ya que se asume que muchas de las interacciones – o la calidad, intensidad o periodicidad de las mismas- suceden sin tener en cuenta a la persona con discapacidad, como si esto fuera posible. Por mucho que se quiera ignorar bajo una etiqueta diagnóstica, o bajo el eufemismo que señala que *todos somos normales*, toda dinámica interaccional se configura, entre otras cosas, por quienes participan en el encuentro.

"Y ahí empecé a percibir los demás me cuidaban mucho, aunque yo no me diera cuenta. Cuando llegaba al aula había una silla que no era la misma silla que tenían todos los profesores. Mis alumnos me cuidaban mucho. No tanto las instituciones ni los colegas. Si, por ejemplo, en la

Facultad, mis colegas, si yo tenía que subir una escalera o un piso y entonces siempre alguien me esperaba y decía: no, me quedé fuera de clase un rato, de casualidad nos encontramos, pero me di cuenta de que no era de casualidad. Que siempre que yo tenía clase alguien estaba justo cuando yo salía del aula y justo cuando entraba. Así que ese sistema de ángeles guardianes de algún modo empezó a pasarme también en el mundo y porque yo empecé a pedir ayuda; entonces dejó de ser tremendo para mí cruzar una calle. Ahora ya no necesito para nada que me ayuden al cruzar una calle, pero la ayuda está." (Profesora M).

En este proceso, la familia debe formar parte de esa construcción que es inédita en muchos sentidos: cómo habilitar a una persona que requiere muchos más apoyos que los demás y sobre quien no se sabe qué puede lograr. La redefinición del proyecto de vida la hace todo el grupo familiar, más que la persona con discapacidad de manera individual.

"Ellos lo tomaron más bien normal mi papá, por ahí a los tres o cuatro años de eso, vio la necesidad de que yo tenía que educarme y se contactó con dos parientes de un tío que era sacerdote, y entonces lo consultó. Hubo alguna reticencia de parte de ellos, porque en esa época Aránzazu de Medellín distaba 8- 9 horas mientras que de Manizales distantes solo dos o tres horas. Ellos pensaban que en Manizales se iba a fundar una escuela de ciegos y que esto iba a contribuir mucho para mi crecimiento y para mi educación, y entonces esto fue bastante favorable." (Profesor H).

Sin embargo, esa redefinición del proyecto de vida es mucho más que un proceso de adaptación, de ajuste de las expectativas: es un aprendizaje sobre cómo construir en direcciones y terrenos inéditos. El saber de la discapacidad es construido y expresado por las familias, muy de la mano del saber de la experiencia.

"*Entonces para mi mamá fue muy triste, fue muy deprimente saber qué, ¿qué iba pasar el futuro con mi hijo? Sera que mejor lo escondo, que pena? ¿O será que Dios me esté castigando por algo? ¿O que es la situación que está pasando? Entonces mi papá y mi mamá tomaron la decisión de que no importaba nada de eso. Iban a buscar algún lugar o una fundación un instituto de personas sordas. Entonces, eso fue un proceso, pero mi mamá murió. Está en el cielo. Entonces mi papá con el tiempo, más o menos un año, encontramos…encontró una nueva mujer, que es mi segunda mamá. Yo tenía un año, un año y medio. Más o menos. Entonces mi mamá, bueno con mi segunda mamá mi papá le comentó que tenía un hijo que era sordo, y tenía, yo tenía un año y medio, y mi hermano tenía cuatro meses cuando mi mamá murió. Entonces quedamos los dos. Y mi segunda mamá dijo: no importa yo les voy a apoyar, ella tomó la decisión de ayudarnos…" (Profesor JC).*

Una de las dimensiones importantes de la construcción de definiciones alternativas al diagnóstico es la actitudinal: muchas veces las familias toman caminos que contradicen los pronósticos médicos, asumen ignorar algo que, finalmente no entienden muy bien y con esa actitud, promueven el desarrollo de la persona con discapacidad en direcciones y niveles que resultan sorprendentes. En todos los casos, los profesores con discapacidad participantes en este estudio señalaron haber recibido el apoyo familiar de manera categórica. "*Mis hermanos nunca hablan de mí como persona con discapacidad. Siempre encuentran la forma de hacer las cosas conmigo. La frase es "miremos cómo hacemos*". *(Profesor G).*

"…vuelcan toda esa atención sobre mí… es un círculo de apoyo muy fuerte, entonces todos se centran en tratar de apoyarme en mi recuperación física y emocional; entonces en este grupo, con una mamá muy importante, gestionadora, con toda la fuerza haciendo lo que sea, -todavía hace muchas cosas por mí, soluciona un montón de cosas- entonces ella consigue con mucha

dificultad económica, -porque no había montones y además mi accidente si demandó muchos gastos económicos- vender hasta lo último que tienen y me manda a Estados Unidos en donde uso mi primera prótesis, aprendo a caminar allá…" (Profesora R).

Otra de las facetas que conforman la experiencia de la discapacidad y la elaboración de concepciones de la misma en sentidos distintos al diagnóstico, lo constituye la discriminación. Esta es, de lejos, la expresión de los imaginarios sociales, de las comprensiones históricamente centradas en lo funcional y de los miedos. Enfrentarse a ella, también representa un reto importante, sobre todo cuando no se tienen todos los argumentos para contradecirla. Muchas veces, los argumentos propios la perpetúan.

"Si, se vio marcada en algunas oportunidades… no tanto con los estudiantes, pero si por parte de los profesores en donde sí se veía algo la discriminación. Yo por ejemplo tuve profesores que trataban de discriminarlo a uno en cuanto a exámenes en cuanto que le hacían preguntas mucho más complejas. Como la evaluación era oral, trataban de ver si uno se sabía o no las cosas. De todos modos, los exámenes en derecho eran para todos orales en esa época. Bueno observaba, y algunos lo preguntaba a los demás que les preguntaban a ellos, y uno confrontaba con las preguntas que a uno le hacían y se daba cuenta de que las que le hacían a uno eran más complejas. Pues yo creo que era cierto temor. Es difícil saberlo. Tal vez el hecho de que uno no contribuyera mucho al avance de los temas hacía que los profesores creyeran que tal vez uno no iba a hacer las cosas." (Profesor H).

La discriminación representa en todos los casos, la actitud negativa hacia las personas por la asignación a priori de características consideradas inadecuadas en épocas o contextos específicos.

Es, aparentemente, el no cumplir con las expectativas esperadas por los otros, aunque estas sean inadecuadas en sí mismas:

"Me invalidaron por joven, pero nunca por discapacidad, me decían: Doctora, discúlpeme, usted que puede saber de la vida, usted es muy joven, que puede saber de la vida, para ayudarme con la mía, pero yo les colocaba el reto: listo, hagámosle, yo le acepto que soy muy joven y que muy seguramente, no he vivido nada con respecto a lo que usted ha vivido, por diferentes razones, por nivel socio -cultural, nivel académico, por historia de aprendizaje… por una cantidad de elementos… pero deme la oportunidad, si no, yo misma le solicito el cambio para que la vea otro psicólogo. Acababan siempre felices, cuando hice clínica individual." (Profesora N).

"Hay algo importante allí: lo primero que me sucede a mí cuando yo vuelvo al mundo laboral, antes de volver a la facultad yo volví al colegio donde era coordinadora y me echan. Dicen que un profesor con bastón no va a poder tener control de los alumnos. Y entonces ahí sí que enfrenté un momento muy duro, porque me había preparado mucho para volver a trabajar; era algo muy importante: era volver a ser adulta, reafirmarme, saber que a pesar de lo que me pasó puedo volver a retomar el trabajo, etc. etc. yo tenía además dos niñas una de un año y otra de cinco años. Y entonces vuelvo a la escuela y sucede esto. Aparte, es una escuela súper progresista." (Profesora M).

La discriminación es la forma que asumen las creencias sobre la vida, sobre cómo debe ser la naturaleza y el mundo en que se vive. Estas creencias se nutren de enfoques como el médico, que a su vez evidencia perspectivas higienistas y raciales de raíces muy antiguas. Enfrentarse a éstas, es, por lo menos, amenazar en algún sentido el orden establecido, las comprensiones aceptadas…

es, de alguna manera, amenazar la existencia. Por lo anterior, siempre parece estarse frente al cuestionamiento sobre la propia capacidad, lo que genera tensión y confusión:

"Si, la verdad a lo largo de mi vida, toda mi vida ha existido la discriminación. Y continua, continúa existiendo. Algunas personas… entonces mi postura ante estas cosas, opiniones, desacuerdos, es simplemente rechazarlas. Generar una defensa propia con respecto a eso. Entonces, está el ambiente de los oyentes y el ambiente de las personas sordas. En ambos existe una presión gigantesca, ¿por qué? por la comunicación, el problema es ese, la comunicación… entonces las personas oyentes no tienen la culpa simplemente porque ellos desconocen…" (Profesor O).

La actitud con la que se enfrenta este proceso, con los argumentos que se tengan, marca el resultado de la interacción y da mensajes diferentes. Las redefiniciones de los imaginarios suceden cuando las personas ven acciones diferentes, no solo cuando escuchan argumentos distintos. Unas y otros, van juntos.

"Estudiando psicología frente a los imaginarios de lo que debe ser un psicólogo, con respecto a esas pendejadas de que tú debes ser un buen espejo, yo no lo sentí ni le puse cuidado. Nunca lo noté ni me lo dijeron abiertamente. Yo creo que yo entré a una buena universidad en un buen momento." (Profesor G).

"*Ahí está el meollo del asunto: a veces no es ni uno, no es ni uno como persona con discapacidad sino cómo se reestructura el proyecto de vida de otros. Y si tu actitud es negativa, peor. O sea, eso me molesta mucho: que no tengan la capacidad autoreflexiva de decir: Hombre ya suficiente con lo que nos pasó, nos pasó porque eso es a toda la familia que le pasa como para que tu sigas en una actitud donde el otro también tiene que resignificar todo su proyecto de*

vida y tú no hagas nada, sino sigas ahí en ese círculo de la víctima, me molesta mucho el que es víctima, que se queda en ese escenario victimizante". (Profesora N).

Aunque la actitud discriminatoria no es inamovible, así como tampoco es completamente consciente. Es en el encuentro, en la interacción, en donde aparecen y se crean oportunidades de transformar los imaginarios, a partir de la forma en cómo se presenta la persona y reacciona ante las actitudes.

"Muchas veces, cuando las personas se sorprenden frente a las capacidades que ven en personas adultas con discapacidad y que no pensaron que las tuvieran, experimentan un choque inicial que es primordialmente emocional, en donde se sorprenden de las habilidades que la persona muestra, lo que es evidencia de la idea pobre que esa persona tiene sobre el otro. Ir más allá, construir con el otro, implica trascender esta primera mirada. ¿Cuándo hago inclusión? o sea, ¿cuándo cambio el paradigma? Cuando logro mover imágenes en el pensamiento. Lo que hace la primera impresión es enganchar, capturar la atención, poner en juego los pretextos por así decir. Pero si mi discurso no sostiene la atención, dirán: "sí, tan chévere, tan bonito" pero hasta ahí, ya." (Profesor G).

La forma en cómo se transforman los imaginarios, en cómo se dan las relaciones entre las personas, orientadas a la construcción de "terceros espacios" van más allá de los esfuerzos para cambiar concepciones arraigadas: resultan siendo la creación de escenarios para el encuentro, con la posibilidad de relativizar las posturas, inclusive la propia: esta es la parte *más difícil.*

"Tal vez en un lugar donde pueden relacionarse conmigo sin tener temor o encuentren cierta camaradería posible... no sabría bien cómo decirlo, tal vez suene un poco narcisista, pero tal vez la imagen que ellos tienen es que yo soy un "man chévere" que no pelea con nadie, que puede

estar al otro lado de la exclusión…. Eso no es muy común. Tal vez hay algo de vulnerabilidad, de idea de algo inofensivo o alguien, que en algún sentido despierte emociones empáticas en los otros… un poco cuando digo que soy un "man chévere" me refiero a eso: vivo tranquilo, inspiro ternura, puedo decir que soy feliz, aunque me hacen falta muchas cosas por cumplir, cuando yo hablo creo que yo transmito eso. Como que la gente piensa: "a pesar de las dificultades que tiene, a pesar de que así no le entiendo, de todos modos, me parece una persona chévere". Las personas confrontan su propia imagen sobre una persona con discapacidad, la imagen cambia. Yo empiezo a interrogar esta visión, partiendo de las convenciones sobre lo anormal, en donde señalo, que desde los discursos del poder se establecen los límites. Muchos de estos son los profesionales que trabajan con discapacidad: médicos, terapeutas, profesores, quienes perpetúan el discurso normalizador aprendido al interior de la disciplina en la que se formaron." (Profesor G).

La concepción de la discapacidad está formada en gran parte por la idea que se tiene sobre sí mismo y sobre la propia capacidad. En todos los casos, los profesores con discapacidad participantes en el estudio refirieron una imagen de sí mismos elaborada y reflexionada con base en su experiencia de ser y actuar en el mundo y de sus relaciones cercanas. Esta imagen propia les permite enunciarse propositivamente y entrar en las interacciones con significados para aportar, más que con la intención de transformar los de los otros.

"Bueno a veces en las reuniones qué tenemos de profesores cuando es reunión de inicio de semestre, fin de semestre o una asamblea, alguna actividad qué tengamos acá en la universidad, algunos profesores piensan qué los estudiantes solo son sordos, sólo son estudiantes sordos, y entonces cuando decían, ¿profesor sordo? qué? ¿dónde está el profesor sordo? muéstremelo, no mírelo, está ahí sentado, mire el intérprete allá. qué? ¿profesor sordo? trabaja en la

universidad? contratado? ¿no está prestando servicio social? algunos se me acercan, y bueno somos iguales, profesores, me siento orgulloso de usted , me le quito el sombrero, o bueno, ¿sí? somos cómo iguales, sí se sienten sorprendidos, pero iguales, no? cuando está el intérprete allí, siempre se dan cuenta es porque está el intérprete, entonces qué, qué es eso, hay un intérprete entonces eso significa qué hay alguien sordo, porque está metido ahí? pero esas reuniones sólo son para profesores, no es qué yo soy, cuando veo mis opiniones, algunos se sorprenden, se sorprenden, pues qué no sabían, les sorprende el hecho de que haya un profesor sordo." (Profesor O).

Cuando se entra a la interacción con actitudes propositivas, se muestra el camino a seguir. En general, las personas con discapacidad tienen mucho más claros tanto los conceptos como las actitudes, pudiendo reconocer y transformar actitudes negativas anticipándose a estas, sabiendo que se van a presentar. Esta es una oportunidad de construir que, en el caso de los profesores con discapacidad participantes, aprovechan ampliamente: "*Por parte de las otras personas, como si caminar mal fuera también, digamos, no ser un adulto…He vivido situaciones en las que los demás no se dieron cuenta que me pasaban cosas: como sentir que me estoy por caer, pero después manejarlo. Hay como una doble consciencia todo el tiempo. Es un esfuerzo muy grande. Yo empecé a compartirlo con mis alumnos en la clase. A decirles: miren que yo de repente no me doy cuenta donde está la silla y, si ven que me caigo, denme una mano… al principio eran como chistes, que a mí me relajaron mucho. Digamos, empezar a poder reír un poco de lo que me pasaba y también cuando lo ponía afuera me daba cuenta de que tampoco era que hubiera mucha posibilidad que me cayera de la silla*." *(Profesora M).*

Fundamentalmente, el mecanismo de la construcción de terceros espacios es la comunicación. La posibilidad de encontrarse, de construir, de transformar y transformarse se concreta en los

actos comunicativos, desde la actitud y la intención que cada uno tiene al respecto. De manera intuitiva, los profesores universitarios con discapacidad han ido aprendiendo y desarrollando la comunicación para la cooperación.

"No los invado con la exigencia de que nos vamos a relacionar por la buena como sea; sino que dejo que vaya aflorando: cada vez que se van dando las oportunidades voy aprovechando, como el otro me va abriendo una puertecita para eso. Voy dejando que fluya. Claro, como todos, hay algunos que son un poco más resistentes, por sus historias de vida, o son más silenciosos, porque quieren ser así…. Yo dejo que la cosa vaya fluyendo, que vaya a su ritmo la situación. Como no arranco queriendo simpatizar, sino que dejo que vaya emergiendo, voy haciendo la reflexión de que uno como maestros si tiene que intentar establecer una relación más allá del tema de conversación, porque uno sí tiene en juego cosas allí, ese es el rol del adulto." (Profesora R).

Por supuesto, también implica, como se dijo anteriormente, moverse del lugar en donde lo sitúan a uno los otros e inclusive, en donde uno cree que debe estar. Esto significa, entre otras cosas, que renunciar a lo que uno cree que los otros esperan, planteando mejor lo que uno ha construido, ofrezca más posibilidades: "*Cuando yo me aflojé con la situación y dejé de estar todo el tiempo rindiendo examen, de qué bien que caminaba, no me voy a torcer el pie, casi que voy a estar como normal, - lo mío al principio era como un examen cada vez, de que se me vea lo menos discapacitada posible. Cuando yo renuncié totalmente a eso creo que fue cuando empecé a caminar mejor, cuando empecé a apoyarme mejor en el bastón… digo, cuando yo abandoné mi exigencia de ser normal, todo se relajó y se empezó a generar como mayor vínculo. Por ejemplo, encontrarnos en la escalera y decir, bueno, quién me da una mano y que siempre hubiera – después ya nunca tenía que pedirlo –alguien siempre me estaba ayudando."* (*Profesora M).*

La interdependencia incorpora la construcción de una relación que, lejos de estar a medio camino en la polaridad dependencia – independencia, resulta haciendo síntesis en lo cotidiano de estos extremos. La interdependencia entraña el reconocimiento de que se está permanentemente en relaciones de ayuda y cooperación que no implican subvaloración ni subordinación. Es la participación para ayudar y para ser ayudado, sin que se otorgue más poder a ninguno de los presentes en la interacción por este hecho. Es la comprensión básica para la construcción de terceros espacios, de caminos inéditos, de encuentros fértiles. La interdependencia, a la vez concepto y verbo, comprensión y acción, plantea la respuesta a preguntas como: ¿Por qué abrir las puertas a la inclusión? Tal vez porque el énfasis excesivo de la educación en la independencia es un error que nos ha llevado a subvalorar la solidaridad como principio ético y pedagógico en la formación.

Autodeterminación - motivaciones propias.

Tabla 5: Autodeterminación.

Códigos que la conforman:		
Autodeterminación	Propósito profesional	Experiencia profesional
Motivación por la docencia	Motivación para ser profesional	Proyecciones personales
Discapacidad y desempeño profesional		

La autodeterminación es la capacidad del sujeto para tomar parte en las decisiones que se toman al respecto de si mismos. Formar parte de las decisiones implica desde ser consultados, hasta ser respetados en sus elecciones. Esta capacidad está en la base de la formación como sujeto participante e interdependiente, que contribuye en la construcción de espacios para todos. Un comportamiento autodeterminado se refiere a «acciones volitivas que permiten a uno actuar como

agente causal primario en la vida de uno mismo y mantener o mejorar la calidad de su vida» (Wehmeyer, 2009, p.60). Esta noción de *agente causal* puede ser malentendida, según el autor, interpretando que debe hacer todo por sí mismo. Al contrario, se trata de "participar, con apoyo en el proceso de toma de decisiones" (p 60) y desarrollar actitudes y comprensiones que les permitan ser agentes causales en su cotidiano.

"…se les nota como el impacto que les genera que uno tenga una vida además independiente, pienso yo, porque cuando tú vas con alguien como que le echan la carga al otro, como que nadie te ayuda, es como que el que te está acompañando que tendría que hacerlo todo por ti y por los que estén contigo, y aquí se rompe ese esquema y aquí es que soy yo la que apoyo a ellos dos, (mis hijos) entonces eso también ha marcado la diferencia cundo viajamos, por ejemplo, cuando yo los mando a ellos por avión, les pago el recomendado para que lleguen adonde yo esté." (Profesora N).

Ser el *agente causal* implica desde la participación en un proceso conjunto de toma de decisiones frente a una circunstancia específica, hasta la planeación detallada del proyecto de vida compartido con la familia. Requiere de la actitud que trasciende la etiqueta, del mensaje que se da desde la forma en cómo se presenta personalmente. "… *eso rompe mucho el esquema cuando tú tienes una vida normal…No tienes que hacer mucho, en la medida en que tengas una vida como cualquier ciudadano, la presencia si cambia los imaginarios, la forma como te vistes, la forma como te colocas, la forma como te proyectas, yo les decía a mis alumnos en una clase, mira si uno está sentado en una silla escurrido y con una manta, pues cómo me van a ver, pues una profesora enferma, es mejor que la profesora vaya al hospital, le colaboramos así no tenga que dictar clases, eso suele pasar*…" (*Profesora N).*

En la elección de la carrera, que forma parte del proyecto de vida, la autodeterminación se evidencia en las razones que motivaron esa elección.

"Y yo dije: yo quiero ser eso para generar un impacto en la sociedad, una persona sorda comunicadora social, me gusta la idea de generar un impacto en mi propia vida, mi propio quehacer para poder dar esto a mi propia comunidad." (Profesor JC).

"Si, yo soy asesora del Ministerio de Cultura en el tema de discapacidad y población vulnerable. Mi trabajo es, digamos de orden técnico, de asesoramiento técnico para los procesos de formulación e implementación de políticas públicas de los diferentes grupos poblacionales, pero de población vulnerable, porque allá hay conmigo asesores por temas. Es mi trabajo dar conceptos técnicos, viabilizar proyectos, estar en escenarios de participación política, de toma de decisión política frente a temas, atender al ciudadano también. (Profesora N).

La experiencia con la discapacidad, experiencia con la dificultad, experiencia de la lucha contra las actitudes e imaginarios de las personas, pero más que eso, experiencia con las expectativas de los otros, con las ideas que las otras personas tienen sobre lo que se puede o no hacer…"*A mí me afectó mucho de pronto, el ver el que me dijeran: no, usted no puede por ser sordo, usted mejor vaya y sea panadero o vaya haga aseo, entonces yo le decía, no, que le pasa, yo sí puedo, yo sí puedo ingresar y puedo hacer cosas. Entonces ese objetivo, yo dije no, lo voy a alcanzar y voy a ser profesional, y yo voy a demostrar que soy como cualquier otro ser humano." (Profesor JC).*

La participación en el propio proceso, la posibilidad de ser *agente causal* en las decisiones en torno a la vida propia tiene muchas dificultades en lo cotidiano. Además de la lucha contra los conceptos limitadores por parte de otros, de la discriminación y las propias dificultades, está la

propia vida, las comunes confusiones y las preguntas que no terminan de obtener una respuesta adecuada. El reto de construir una "defensa subjetiva contra las realidades estigmatizadas que se le atribuyen" (Berger y Luckmann, 1986, p68) requiere de soportes arraigados en el contexto, que le señalen como posible la construcción de alternativas y formas de pensarse a sí mismo positivamente.

"En la elección de mi carrera profesional, en el desempeño actual, podría decir que mi experiencia con la discapacidad ha tenido que ver parte y a la vez no. Por ejemplo inicialmente yo no quería ser psicólogo; influyó que aunque yo no había pensado en ser psicólogo, tuve una experiencia muy interesante: mi tía, que era terapeuta ocupacional, en tiempo en que yo acababa de llegar a Bogotá no tenía ni un peso ni sabía qué hacer, recién graduado del bachillerato, me pidió que le ayudara en una sesión en la cual pude establecer comunicación con una niña muy vulnerada, y se me ocurrió que de pronto, siendo psicólogo, podría hacer algo por alguien más… conversé un poco con la psicóloga del colegio, una mujer que me ayudó mucho y que tristemente no recuerdo su nombre. Recuerdo que era una mujer muy bonita, muy dulce que en un par de crisis que tuve me ayudó mucho. Esa asociación la hice mucho tiempo después de todos modos, desde ese momento tuve la convicción de que por ahí podría ser…" (Profesor G).

La experiencia con la discapacidad, además de la de las etapas tempranas de la vida, se hace mucho más rica en los momentos de juventud y adultez: se hacen otras preguntas y no tienen una sola respuesta; se construye desde el contraste con los conocimientos disciplinares y las experiencias laborales, se piensa desde el rol en la sociedad y los retos que representa competir en un espacio profesional. Si bien a estos y otros desafíos nos enfrentamos todos, personas con o sin discapacidad, entrar en ellos con discapacidad es, aparentemente, entrar en desventaja. Sin embargo, lo aprendido es una herramienta poderosa.

"En mi consulta y en mis prácticas nunca tuve experiencias negativas al respecto. A veces mis amigos me mandaban pacientes expresándoles que muy seguramente yo les podría ayudar; esa confianza fue muy especial. Sólo les decían: "tenga paciencia y dese la oportunidad" ellos venían con curiosidad y cuando llegaban decían claro usted es Guillermo. A mis amigos les gustaba mucho lo que hacía y sabían que yo era bueno haciendo mi trabajo." (Profesor G).

La autodeterminación se convierte en uno de los aspectos más importantes en el proceso de desarrollo de las personas en situación de discapacidad; para los profesores participantes en este estudio, es claro que en sus intencionalidades pedagógicas está la búsqueda de la formación de esta dimensión en sus estudiantes, como aporte de su propia experiencia con la discapacidad. Es importante tener en cuenta que dentro del modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2009) la autodeterminación es una de las dimensiones más importantes, que contribuye a desarrollar esta calidad.

Docencia universitaria e imagen como maestro.

Tabla 6 Docencia universitaria e imagen como maestro.

Códigos que lo componen		
Práctica docente	Referente	Objetivos en la formación
Contexto de la docencia	Motivación para ser docente	Percepción de sí mismo como docente
Experiencia como docente	Percepción de sí mismo	Propósito como maestro
Experiencia vital y docencia	Hablar de sí mismo	Discapacidad y experiencia docente
Experiencia con la discapacidad e identidad como docente		

El desempeño profesional como docente, es uno de los más desafiantes para todas las personas, y lo es aún más para las personas con discapacidad. Además de las condiciones de

cualificación exigidas en lo formal, se enfrentan a las exigencias culturales derivadas de la idea social de cómo debe verse y desempeñarse un profesor universitario, qué experiencia y proyecciones debe tener, qué tipo de relaciones establece, etc. Para los profesores universitarios participantes en este estudio, la docencia universitaria es un escenario para la construcción que trasciende la disciplina enseñada y se proyecta hacia la confección de los terceros espacios para el encuentro.

"En ocasiones yo paso por ser un profesor entrecomillas medio débil, pero no lo es de hecho. Se presentan situaciones por ejemplo tan comunes como que un estudiante pierde por una o dos décimas, yo trato de colaborar con él porque encuentro que pudo haber estado mal en el examen, pudo haber tenido algún problema, pude a mi vez no haber sido muy claro en las preguntas y eso me induce a reconsiderar." (Profesor H).

El tránsito de lugares, de los círculos de referencia a otros, más generales, en donde cambian las formas de comunicación, en donde se aplican las medidas de desempeño consideradas dentro de estándares, el temor que aparece y la forma en cómo fue enfrentándose, nos lo muestra el profesor O:

"Bueno, yo siempre había pensado trabajar solo con los sordos, y bueno solo con sordos, igual bien, somos iguales, y bueno, pero necesitaban a un profesor que fuera adecuado para educación física, y todos: O, Y yo, ¿Yo? ¿qué? ¿Trabajar con oyentes? ¿pero cómo? ¿Y yo, cómo? pero le vamos a asignar intérprete. Y yo ah okay, ¿pero con oyentes? Sí. Sí, pasen el programa de la materia, del espacio académico, yo tengo que hacerle unas modificaciones, sobre que enfocarse a educación especial o alguna argumentación teórica, entonces fue realmente, muy complejo, porque con sordos es una comunicación directa, ¿sí? sordos, somos

iguales, pero con un oyente, la comunicación ya empieza a ser mediada, y bueno, el discurso, las exposiciones, cambiar las metodologías, pero después ya fue cómo teniendo más, cómo acostumbrándome, no queriendo decir que sea suficiente si no cómo decía, ir cambiando, en la maestría también me dio muchos elementos para decir que tengo que fortalecerme cómo maestro, de cómo enseño, de que lo social, todo lo que me da lo social para poderle dar a los estudiantes para que aprendan muchísimo más…" (Profesor O).

Anteriormente, se hizo referencia a las motivaciones para ser profesional, las cuáles en algunos de los casos directamente se referían a la docencia; sin embargo, la mayoría de los profesores que participaron en este estudio se formaron en una disciplina distinta de base y luego, paralelamente a otros desempeños, se dedicaron a la docencia. Por esta razón, se tomaron aparte las motivaciones profesionales y las motivaciones para ser docente, las que se consideran en este apartado de manera especial.

"Realmente mi inclinación hacia la docencia a se vio marcada por el fin de mi carrera… hacia el final, me atrajo la forma en la que los profesores hacían sus clases." (Profesor JC).

La motivación para ser docente, en muchos casos, obedece a la intención de compartir aspectos de la experiencia, de la capacidad desarrollada y de lo aprendido. Implica el impulso de mejorar una situación vivida, no solamente desde lo personal, sino hacia un colectivo que vive situaciones similares. El grupo de docentes universitarios con discapacidad que participó en este estudio, todos manifestaron tener algo que querían enseñar, a partir de lo construido en sus vidas, reflexionado una y otra vez.

"¿Yo porque quise ser profesor, porque quise ser maestro? Porque siento que soy un humano pensando en unas diferencias, en las diversidades y que siempre hay un proceso de enseñanza y

aprendizaje. y que bueno, yo también me pensé no solamente trabajar con los sordos, con la comunidad sorda sino trabajar también con la comunidad oyente, no para que me reconozcan, no para que me aplaudan, si no para ser como un ejemplo de que vieran lo que yo me he convertido, de pasar a ver un rol, un rol de maestro a ser yo el maestro que cumpla esa función." (Profesor JC).

En muchos sentidos, para el común de los profesores, la motivación para ser maestro se conformó por experiencias positivas, ejemplos a seguir, tradición familiar y hasta aspectos como el prestigio. Generalmente, se consideraron a sí mismos – o las otras personas les dijeron – que eran "buenos para eso", porque exhibieron en algún momento de sus vidas cualidades que se asocian al desempeño como profesores: paciencia, ecuanimidad, buena comunicación, etc. En menor medida, tener algo que enseñar, formó parte de esta motivación. Para los profesores con discapacidad participantes en este estudio, en primera instancia ubican esta intencionalidad como el motor de su docencia y en segunda, los aspectos anteriormente señalados.

"...trabajo con víctimas de la violencia y me doy cuenta de lo que son capaces de hacer los seres humanos; y eso como que ratifica mi ser maestro en tanto quiero construir un mundo distinto del que estoy viendo. Finalmente, todas las experiencias de mi vida me han ido llevando al trabajo que quiero hacer que es el de ser docente." (Profesor G).

En el mismo sentido, la reflexión permanente sobre la experiencia hace que se construyan comprensiones mucho más elaboradas y relaciones entre distintos dominios, como parte de la configuración del saber de la discapacidad.

"...creo que mis estudios de posgrado se han convertido en una opción para convertir en objeto de razonamiento lo que soy como maestra y lo que significa para mí ser una maestra en

un país colombiano y lo que significa ser una maestra de maestros. Por cosas de mis inquietudes investigativas al interior del departamento ya paso de los modelos pedagógicos a otras dimensiones y actualmente estoy pensándome mi tesis doctoral en términos de relacionar la situación de discapacidad con los trabajos que realizamos actualmente con los estudiantes en las escuelas de inclusión educativa; entonces, mi objeto de estudio termina siendo es como se configura la discapacidad, el cuerpo, la diferencia como un escenario de reflexión. Esto no es tanto por mí misma, como por el trabajo investigativo que vengo haciendo en el departamento; aunque creo que sí, de pronto tiene mucho que ver." (Profesora R).

En este proceso, la imagen que se tiene de sí mismo como docente, - que resulta de la interacción con los estudiantes y maestros y la propia autoeficacia- recoge las motivaciones, propósitos y exigencias externas. Una mirada a esta perspectiva nos muestra cómo los profesores universitarios con discapacidad han logrado construirse un espacio al interior del grupo docente de sus facultades, además de un lugar de enunciación que representa una convergencia entre su saber desde la experiencia, su conocimiento disciplinar profesional y la disciplina que enseñan.

"La comunicación social yo la amo, porque es mi profesión, y aquí en la Universidad Pedagógica, no es que diga, yo soy un pésimo profesor, no, no porque yo, a través de mi vida he podido interiorizar diferentes conceptos con relación a la educación, a la pedagogía, y he adquirido mucho más experiencia en este proceso, la comunicación social me ha dado cosas, la Pedagogía me ha dado cosas, entonces que yo diga, no, mi objetivo es la comunicación social, mi objetivo es la Pedagogía, no, mi objetivo es la experiencia que estoy adquiriendo a través de la vida, todas las cosas, y todo eso que yo recibo eso es lo que les doy a los estudiantes… todo eso yo lo quiero relacionar también con la educación, con la comunicación, con la inclusión, relacionarlo, no sé, con las cosas interdisciplinarmente, con tantas cosas…" (Profesor JC).

También se van encontrando motivaciones en dominios que desbordan el de la discapacidad, aunque se relacionan en aspectos como las situaciones sociales que los distintos grupos enfrentan: *"Yo la docencia realmente la hago por pasión. Porque creo que es una de las formas en que puedes transformar la nación desde ese lugar, y ese lugar es en la clase. Y así pienso de cada escenario en donde voy a participar. Entonces, eso me parece de la docencia. Pero si incluye las experiencias de vida. Por ejemplo, cuando voy a mesas de víctimas, porque ya he trabajado con el tema de víctimas, entones me ayuda…cuando voy a mesas de desplazados, entonces sé cómo se mueve el tema. Entonces sí ayuda lo que tu aprendes como en la vida, o sea no solo por la discapacidad tienes lo que aprendes como profesional de la vida … o por circunstancias que te ayudan mucho." (Profesora N).*

Enseñar se convierte en el dispositivo para el análisis y la construcción de la experiencia de la discapacidad, así como ésta, para la enseñanza. Esta última se configura en el encuentro, en la consideración del otro como sujeto, como experiencia, como agente causal de su vida. Cuando se parte de esto en la enseñanza, se constituye el ejercicio en u a experiencia de vida conjunta, en multiplicidad de caminos por recorrer, en dimensiones inéditas por construir. Es otra actitud, sin el cansancio de la repetición y la pugna por el poder.

"*Profesionalmente, como docente, yo pienso que la docencia se convierte, o sea el haber llegado a ser maestra, a ser profesional, se convirtió en el escenario ideal para poder expresar, multiplicar, como constituirme el modelo de persona para otros -sin querer ser presuntuosa, ni más faltaba- es decir, prioritariamente la R profesora está constituida por la R que emerge después de su accidente. Eso es prioritario, esa relación la establezco con mucha claridad por qué cuando yo me miro la profesora que soy, lo que genero en mis estudiantes, lo que dejo para ellos, el amor que ellos después sienten por mí y yo por ellos, está constituido desde ahí. Y es que*

yo tengo una sensibilidad a flor de piel para relacionarme con ellos, es decir los humanos que ellos son, las historias de vida que los constituyen son las que me convocan a encontrarme con ellos; o sea, ellos y sus vidas, los que me tocan; el otro que está ahí no es una persona cualquiera, es, por ejemplo, Carlos y su vida, lo que le duele, lo que le pasa, lo que le gusta, siente…" (Profesora R).

Esa función de interdependencia productiva entre la enseñanza y la experiencia de la discapacidad, ese dispositivo de transformación constituye al mismo tiempo el saber de la discapacidad y el saber de la enseñanza. Esto es muy potente para pensar al interior de la formación de Educadores Especiales y profesores inclusivos.

"Finalmente la gente termina dándose cuenta de que más allá del cuerpo – o en ese cuerpo – hay un profesor que desarrolla su tarea formativa. Esto además me permite pensar en los humanos de manera distinta; es decir, por ejemplo, las personas creen que yo no me tomo un trago o que las personas con discapacidad todos son niños… poco a poco van descubriendo otras cosas. De una manera u otra, yo sí creo que se puede lograr la inclusión cambiando pensamientos." (Profesor G).

A modo de conclusión.

Aunque hay muchas cosas que el saber de la discapacidad comparte con el saber sobre el dolor, la pérdida y el sufrimiento, lo fundamental del saber de la discapacidad no está vinculado con ninguna de estas situaciones, ni con la enfermedad: está vinculado con la construcción, con la adaptación, con la transformación. No hay nada más esperanzador que el saber de la discapacidad. Este saber, construido por los docentes con discapacidad a través de su vida y su

experiencia, se convierte en uno de sus recursos, para hacer de su enseñanza un encuentro distinto y propositivo.

Los profesores universitarios con discapacidad participantes en este estudio nos han mostrado la importancia de la participación de las personas con discapacidad en la construcción del saber sobre su experiencia, señalando que además de la vivencia cotidiana, se requiere de procesos de elaboración cuidadosa, hecha en colectivo, en donde el saber de la discapacidad trasciende a las personas que se encuentran en esta situación incluyendo a su familia, a su estudiantes, a su círculo de compañeros profesionales y, por extensión, a la comunidad y la sociedad. Este saber, construido en clave pedagógica se convierte en un saber sobre la formación de la persona al interior de un mundo diverso, con significados y caminos múltiples, con muchas posibilidades para construir. Es, también el saber de la flexibilidad, de la adaptación, de la comprensión de las diferencias de otros y de sí mismo. Es un saber profundamente comprometido con el oficio de maestro.

Capítulo 3. Docentes universitarios con discapacidad: experiencia y enseñanza. Las interacciones del maestro

Como se señaló anteriormente, las investigaciones relacionadas con discapacidad tradicionalmente se han centrado sobre todo en aspectos de naturaleza demográfica, generalmente bajo enfoques descriptivos y con objetivos relacionados con la situación de las personas con discapacidad, la prestación de servicios y la calidad y cobertura de los mismos.(OMS, 2011; Cruz, Duarte, Fernández y García, 2013) Actualmente se exploran campos como la participación, la calidad de vida y la inclusión, (Schalock & Verdugo, 2007; Wehmeyer, 2007; Palacios, 2008; Moriña, 2008; Barton, 2011), entre otros, en la búsqueda de abrir caminos en dimensiones distintas, comprensivas, que, transiten por perspectivas más sociales y menos reduccionistas. En esto han tenido mucho protagonismo las personas con discapacidad, los colectivos que han conformado y que cada día participan en mayor grado en lo público y lo académico, en todas las áreas del desempeño humano. Las aproximaciones que nos permiten construir conocimiento en discapacidad, desde perspectivas más amplias y participativas, apuntan a considerar caminos y experiencias que contribuyen a mejorar la formación de educadores y a la educación en general. Tal es el impacto de las lecciones aprendidas con la participación de las personas con discapacidad.

De acuerdo con ello, este segundo estudio ha sido desarrollado observando el desempeño de los profesores con discapacidad en el aula universitaria. Se tuvieron en cuenta los referentes teóricos y metodológicos de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC), desarrollada por Sensevy (2007) a partir de los planteamientos de Brousseau (1998). Igualmente, la metodología

elegida para el análisis acorde con esta teoría es la denominada Clínica Didáctica, (Rickenmann, 2007), la cual nos permite ampliar la comprensión de la experiencia de la discapacidad en el contexto de la enseñanza desde el marco de saber construido en interacción con su objeto y con quienes aprenden. A continuación, se presentan estas orientaciones.

Teoría de las situaciones didácticas.

La acción didáctica, acción dirigida y a la vez conjunta por excelencia (profesor y estudiantes), se estructura de múltiples formas. Sensevy (2007) propone el juego didáctico como la forma de interacción por excelencia entre los implicados en el proceso de aprendizaje, el profesor, los estudiantes y el saber que se enseña/aprende. En este proceso se pueden identificar las características "afectivas, efectivas y pragmáticas" (Sensevy, 2007, p. 7) de las acciones desarrolladas. El autor define este juego como "orgánicamente cooperativo" y esta cooperación se basa en la producción y ajuste mutuo de estrategias que permitan la construcción del saber conjuntamente entre profesor y estudiantes. La idea es partir de un problema o actividad que el profesor propone y que requiere la producción de estrategias por parte del estudiante. No es un simple proceso de apropiación de saberes o procedimientos sino más bien, de génesis de estrategias para saber o proceder. El maestro produce "sistemas de signos", que propician la generación de estrategias por parte del estudiante. Esto se hace en un "contexto cognitivo común", es decir, por medio de un conjunto de significaciones que se comparten, en las que se introduce el medio -el "juego de saber"-. Sensevy señala que este contexto común es, a la vez, necesario e insuficiente, lo que permite que por medio del juego de saber el medio se convierta en antagónico de este contexto común. Brousseau, (1998, citado en Sensevy, 2007) ejemplifica este juego de saber, como la situación didáctica, planteando que el saber es algo que necesariamente

se construye a partir del conocimiento que resulta de la resolución de problemas planteados en situaciones específicas y en procesos de interacción entre el profesor, el medio y el estudiante.

En ese proceso de construcción de conocimiento, el maestro introduce cuestionamientos que interrogan ese contexto común, rompiendo su completitud y mostrando la insuficiencia del contexto para responder todas las preguntas, por lo que se requiere de otro tipo de estrategias producidas por el estudiante. En la situación de clase se desarrollan procesos que el maestro moviliza como parte de su enseñanza, como expresión de sus intenciones didácticas para provocar la emergencia de estas estrategias. En muchas oportunidades, la relación entre el medio y el estudiante, sin intervención del maestro (situación adidáctica) promueve la producción del saber. Cuando el maestro interviene, lo hace por medio de sus acciones en clase, entre las que se encuentran los "gestos docentes". Aunque existen muchos, Sensevy caracteriza cuatro principales: Un primer gesto, la *definición*, se entiende como el encuadre que el maestro realiza, referido al juego que se juega, las reglas básicas, los contenidos, el contrato didáctico, es decir, el contexto significativo y de acciones pertinente para jugar el juego. En general, la *definición* se realiza al inicio del ciclo y clase. Este gesto, es uno de los más complejos y más ricos, con múltiples formas de expresarse, por lo que se ampliará su significado y sus posibilidades de mostrar la expresión de la experiencia de la discapacidad en la enseñanza.

De acuerdo con Sensevy (2007), "cuando hablamos de «definición del juego», nos referimos a la transmisión de reglas constitutivas, definitorias del mismo…" los alumnos deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando. Los alumnos deben asumir el juego de una "manera adecuada" (p34). Esta "manera adecuada", encuentra su sentido en el hecho de que el juego didáctico es un juego de aprendizaje que se centra en el saber. Es decir, es un juego que debe permitir la producción de comportamientos didácticamente

significativos. En otras palabras, la claridad de la naturaleza del juego, de sus reglas constitutivas, de lo que lo bloquea y, sobre todo, de la forma cómo se espera que actúen los participantes y los propósitos del mismo, pertenecen al gesto denominado *definición*. Cuando el maestro propone, por ejemplo, un ejercicio a resolver señala aspectos necesarios como el tiempo que deberá usarse, los materiales, si debe hacerse de manera individual o en conjunto, etc., pero también, señala al contexto significativo y en ello, lo corrobora o lo interroga. Muchos de los debates que son parte de la presentación de los temas, son ejemplos de lo anterior: recogen lo construido, y al mismo tiempo lo interrogan, extendiendo los límites de lo comprendido para precisar el propósito del juego. El gesto de *definición* también se expresa en la postura del maestro, en lo que considera importante o pertinente como claves para ganar el juego.

La *devolución* es otro de estos gestos. Se realiza cuando el maestro transfiere la responsabilidad del desarrollo del tema al estudiante. A través, por ejemplo, de la preparación y presentación de un tema, el estudiante introduce otros aspectos del saber, explora comprensiones y construye propuestas. Asume la responsabilidad –compartida- del desarrollo de la clase. En muchas oportunidades, en las situaciones didácticas en las que el estudiante asume el reto frente al medio antagonista y moviliza estrategias propias, se evidencia este gesto; de esta forma se entiende que cuando el maestro toma distancia para que el estudiante resuelva los problemas enfrentándose a situaciones para las cuáles lo ayudó a preparar previamente, el gesto de devolución se hace evidente. Otros gestos son la *regulación* y la *institucionalización***.** La *regulación* es entendida como la intervención que realiza el maestro frente al desarrollo de las actividades, dirigida al mantenimiento de la orientación hacia los objetivos propuestos. Puede ser de naturaleza conceptual –para reorientar la discusión – o de control del comportamiento, por ejemplo, pidiendo atención a los estudiantes. Por su parte, la *institucionalización* se refiere a la

contrastación y comprensión a cargo del maestro de los conocimientos construidos en clase, con teorías y marcos generales de interpretación, aceptados por la mayoría, permite que se establezcan las cercanías y distancias con estos marcos generales y en qué medida lo que se viene construyendo en clase representa una corroboración o un camino inédito.

Estas acciones docentes, permiten comprender cómo se construye el saber y cómo se evidencian los juegos de aprendizaje, desde lo que se denomina “hacer jugar el juego”, como un conjunto de descriptores que evidencian estas dinámicas.

La experiencia de la discapacidad en el contexto del juego de saber.

La experiencia con la discapacidad que cada uno de los profesores participantes en este estudio tiene, le permite diseñar situaciones didácticas, interacciones entre el conocimiento disciplinar, el que tienen los estudiantes y las representaciones sociales, en donde se tensiona el medio y se busca la apertura a otras construcciones y estrategias para resolver problemas complejos, como la inclusión educativa de personas con discapacidad. Los profesores, representantes del saber de la discapacidad construido y elaborado con base en la experiencia, crean situaciones en las que este saber avanza, más que solo difundirse.

Ahora bien, es posible hipotetizar una conexión entre los gestos docentes y la experiencia propia del profesor con la discapacidad. Esta experiencia está presente en muchos de estos gestos. Percibir de otras formas, como sucede con los sordos o los ciegos, moverse de manera diferente o en ruedas, hablar siguiendo otras prosodias, forman parte de la experiencia a lo largo de toda la vida en donde ésta relación con el ambiente ha tenido que replantearse frecuentemente y así como en los demás ámbitos cotidianos, para los profesores con discapacidad constituyen rasgos que se manifiestan en acciones docentes determinadas, En todos los casos, contribuyen a las formas

como los gestos docentes se manifiestan, por cuanto son rasgos que impregnan de manera clara el encuadre de los juegos de saber.

Aproximación metodológica

Se consideró la Clínica Didáctica la aproximación metodológica más pertinente para este componente del estudio. De acuerdo con Rickenmann, y Juanola (2012), se sitúa el inicio de esta perspectiva clínica sobre las didácticas, en la escuela francesa aproximadamente en 1980; muy reciente si se toma en cuenta la tradición mucho más desarrollada de la producción investigativa en el campo de las disciplinas escolares (Brousseau, 1991; Chevallard, 1997) y de la lengua (Bronckart & Schneuwly, 2004). Más recientemente, este marco metodológico se ha incorporado tanto en la investigación como en la formación de otras disciplinas escolares como la educación física y las enseñanzas artística y musical (Rickenmann et al., 2009; Juanola y Rickenmann, 2012).

Su principal característica es que se centra en la "*observación, descripción y comprensión* de las situaciones didácticas reales" (Rickenmann, 2012) con el fin de comprender cómo se da su funcionamiento. Este no se visualiza automáticamente, sino que requiere de cuestionamientos previos sobre los saberes que se enseñan y las prácticas que de estos se desprenden. Esto es especialmente relevante frente a concepciones como la discapacidad y las prácticas que de estas se han derivado, ya que se ha generalizado la comprensión de esta situación desde el modelo médico, con las intervenciones que de allí se desprenden, en detrimento de otras interpretaciones que posibilitan entender la discapacidad desde otros modelos, como la perspectiva ecológica señalada anteriormente. Esta metodología resulta muy útil para los objetivos de este estudio

porque permite ver, en las acciones del profesor con discapacidad, evidencias del saber de su experiencia con la misma y cómo se muestran en su enseñanza.

Se propone entonces, enfocar la atención en los "observables pertinentes" (Rickenmann, 2012) que se reconocen dentro de un marco general explicativo el cual a la vez es interrogado por los nuevos hallazgos. Obviamente, estos observables se hacen pertinentes con relación a las preguntas de investigación que se hacen a la teoría (o a los vacíos de la misma). Para este caso, los observables pertinentes se situaron en torno a preguntas sobre cómo la experiencia de la discapacidad se expresa en la enseñanza a través de interacciones, medios didácticos y gestos del profesor. Siguiendo la metodología propuesta, se desarrolló un proceso de grabación de las clases (3 secuenciales) de cada uno de los profesores participantes, con dos cámaras, una fija y otra móvil. Se realizaron los protocolos correspondientes, en los cuáles se registraron las clases y se organizó en momentos -escenas-. Con base en los análisis de las descripciones contenidas en estos protocolos y de acuerdo con las preguntas de investigación, se identificaron categorías de análisis que aportaron información frente a los aspectos buscados, es decir, las evidencias de la experiencia de discapacidad en la enseñanza de los profesores universitarios con discapacidad.

Los profesores participantes.

Como se presentó en el capítulo 1, los seis profesores universitarios con discapacidad participantes en el presente estudio (cuatro hombres y dos mujeres) laboran actualmente en cuatro universidades. Dos de ellos, sordos, uno ciego, uno con secuelas de lesión neurológica temprana – Parálisis cerebral- y dos con alteraciones de movilidad secundarias a trauma severo en primeras etapas de vida. Todos ellos, profesores activos, con interés en participar del estudio. En la siguiente tabla se presentan:

Tabla 7: Profesores participantes y materias que orientan.

Profesor(a)	Genero	Universidad	Discapacidad	Materia
H	Masculino	Libertadores	Visual	Braille
N	Femenino	Javeriana	Motriz	Psicología de la discapacidad
G	Masculino	Distrital	Motriz	Atención educativa a la discapacidad
JC	Masculino	UPN	Auditiva	Creatividad
R	Femenino	UPN	Motriz	Epistemología
0	Masculino	UPN	Auditiva	Cuerpo y movimiento

Procedimiento desarrollado y Categorías del análisis.

La observación de las formas como se evidencia la experiencia de la discapacidad en las situaciones de clase y los gestos del profesor se describe a continuación. A partir de la realización de las videograbaciones durante tres clases secuenciales en períodos de hora y media, se construyeron protocolos que recogieron la descripción de la observación de las clases de los maestros participantes. (Anexo 1) Los aspectos descritos en estos protocolos fueron los momentos en los que se desarrolla la clase, (que se denominaron *escenas*), contrato y juegos didácticos, Roles desempeñados por los participantes de las interacciones, - incluyendo las formas de construcción cooperativa del medio- gestos docentes y formas de construcción de los juegos de saber. En todos estos aspectos, se buscaron las expresiones a través de las cuáles se hace evidente la experiencia con la discapacidad por parte de los maestros participantes.

A partir de la información contenida en los protocolos se caracterizaron las interacciones, las formas en las que la experiencia y el saber de la discapacidad se hacía evidente en las acciones

que los profesores participantes llevaban a cabo en sus clases, teniendo en cuenta los aspectos que se registraron en el protocolo.

Es importante señalar que las evidencias observadas son relativas a la experiencia de la discapacidad, más que a la discapacidad misma. Es decir, que lo que se observó no fue la evidencia de la alteración o la dificultad, -la sordera, la ceguera o la parálisis cerebral, por ejemplo- sino cómo esta se ha convertido en una fuente de experiencia que aporta también formas de ser y estar en el mundo, también en rasgos presentes en la enseñanza.

La experiencia, como acontecimiento profundo y resultado, como irrupción de lo que es nuevo cambiando el orden de lo conocido y reclamando la búsqueda de sentido para lo que no lo tenía o no se le había dado, completamente propia e implicadora, personal, (Dewey, 1995; Gadamer, 1997; citados en Contreras y Pérez de Lara, 2010) es la clave de interpretación en la que se ha centrado todo el análisis. Ésta, que contiene el saber acumulado de toda la existencia personal, que resulta de los acontecimientos que le suceden cotidiana y permanentemente a cada persona, se accede en esta pesquisa, desde un lugar de enunciación, de sentidos construidos y por construir, denominado “discapacidad”. A partir de situarse en este lugar (sedimentado en algunos aspectos, difuso en muchos otros) los participantes y el investigador se han encontrado interrogados por sí mismos y por los otros, preguntándose por el saber de esas experiencias. Así, la búsqueda de evidencias sobre cómo la experiencia de la discapacidad se muestra en la situación de enseñanza, se vuelve la indagación de rasgos, de indicios sobre cómo este saber se evidencia en comportamientos específicamente ligados al proceso didáctico. En este sentido, muchos rasgos emergen como posibilidades, de los cuales fue necesario elegir aquellos que, en la visión del investigador, expresan de manera más completa ese saber sedimentado, elaborado, construido a lo largo de toda la vida viviendo con discapacidad.

Categorías.

Siguiendo con la búsqueda de las formas en las que la experiencia de la discapacidad se manifiesta en la enseñanza de los profesores participantes, se plantearán a continuación las categorías que emergen del análisis de los registros videográficos, al interior de situaciones didácticas creadas por los profesores, las formas en que el saber de la experiencia de la discapacidad se hace evidente en estas situaciones y cómo evoluciona este saber en el medio en donde todo esto se encuentra para la producción del conocimiento. Igualmente, se caracterizarán los gestos docentes que se evidencian en la situación.

Categorías y situaciones:

Demostraciones – Anticipación a las dificultades.

La realización de demostraciones en el uso de objetos y/o tecnologías, así como la anticipación de las dificultades que las personas pueden encontrar al usarlas, evidencia la experiencia con la discapacidad y el manejo de estos elementos.

El profesor H les pide a las estudiantes que dispongan sus pizarras braille, que coloquen el papel porque va a realizar un dictado (V2:00:60:00-1:25:32). Toma su propia pizarra y demuestra cómo alinear la hoja en el borde y les instruye que usen la hoja doblada para que queden mejor marcados los puntos (aunque en su toma de notas normalmente no es tan prolijo con esto ni usa hojas dobles o gruesas). Dicta algunas palabras y pide que le pasen las hojas para revisar. Pasa los dedos sobre los puntos y retroalimenta a cada estudiante sobre si está bien o mal escrita la palabra. Les corrige la posición de los puntos en el signo generador y contesta cada pregunta que le hacen las estudiantes. Señala tres dificultades que van a encontrar con este tipo de escritura:

Primera, la sensibilidad de las yemas de los dedos para percibir los puntos requiere desarrollo, porque, aunque las personas videntes tienden a ver los puntos y así apoyarse, deben sentirse sólo con los dedos, no con apoyo visual. Segunda, que hay que escribir los puntos en espejo, porque al leer se invierte la hoja y esto requiere de un proceso mental especial. Tercero, la distribución de lo realizado en la hoja es distinta de la que se usa cuando se tiene el canal perceptual visual. Hay que atender a los espacios -que parecen excesivos en la escritura braille – y evitar que se sobrepongan o acerquen demasiado los escritos. Igualmente, la hoja sólo se puede usar por una sola cara, aunque con práctica puede reutilizarse el papel. Igualmente, les enseña a borrar. Todo esto surge en las interacciones entre el profesor y las estudiantes, teniendo como base la ejecución de la tarea simple de dictado y escritura en braille. Muchas de las preguntas de las estudiantes tienen que ver con aspectos prácticos (posición de los puntos, uso del papel, presión del punzón, etc.) mientras que otras se refieren al saber específico vinculado con la experiencia de la discapacidad visual: estructuración del espacio y del tiempo, umbrales y estilos perceptuales, aspectos gramaticales en la escritura del Braille, etc. La experiencia con la discapacidad le permite al profesor anticiparse a las dificultades que más comúnmente se encuentran en el uso de la herramienta, más que todo a nivel de comprensión. Los gestos que utiliza el profesor en esta situación son fundamentalmente definición, devolución e institucionalización.

El Profesor O, demuestra la realización correcta de patrones de movimientos básicos para la ejecución de desplazamientos, cambios posturales, etc., poniendo especial atención a la forma del movimiento, la fuerza, los apoyos, la organización corporal, el equilibrio y otros aspectos que se muestran en la realización del mismo (V2:00-44: - 01-10), en las explicaciones que dan los estudiantes sobre los ejercicios que realizaron. Se refiere explícitamente a la comparación entre

los movimientos realizados por personas con y sin alteraciones motoras. La forma como se evidencia la experiencia y el saber de la discapacidad en esta situación tiene que ver con que las explicaciones verbales – pasadas a señas por la intérprete – que los estudiantes usan para ampliar la información sobre la ejecución (pero que no se muestran totalmente en el movimiento) no son las que llaman la atención del profesor, sino el movimiento mismo, que examina en detalle y analiza en su ejecución. Sobre este, fija la atención para ajustar la explicación, centrándose en el canal visual que resulta siendo prioritario para el profesor y demuestra de manera detallada cómo se realiza el movimiento en cada una de las etapas de desarrollo y los ajustes que deben realizar los estudiantes para llevarlo a cabo, expresando en este ejercicio su comprensión del mismo. Los gestos usados por el profesor, referidos a esta situación, son definición e institucionalización.

El profesor G, demuestra, al interior de una situación simulada de relación entre una persona con autismo y un familiar cercano, presentada por una estudiante en su exposición (V2:01:11-01:25) algunas formas que reviste muchas veces la intención de ayudar al otro. La estudiante asume el papel de la persona con discapacidad y juntos crean una situación exagerada, con humor, pero que logra mostrar el mensaje. La experiencia con la discapacidad se muestra en la recreación de la situación cotidiana, trayendo al ejemplo las formas en las que muy frecuentemente se manejan las crisis y cómo se resuelven cuando la persona con discapacidad participa en el proceso. El profesor utiliza gestos de devolución y definición en esta interacción.

Humor al referirse a la propia situación.

El humor como forma de referirse a sí mismo o a su situación de discapacidad evidencia redefiniciones producto de la experiencia con la misma. Establece pautas en las interacciones que dan paso a otras expresiones por parte de los estudiantes.

El profesor G, se acerca a sus estudiantes para escucharlos con detenimiento, observando sus labios y prestando atención...les dice. *"Tranquilos, háblenme duro porque además de chueco, soy sordo"* al mismo tiempo que señala sus audífonos (V1: 00:12). El profesor busca establecer en sus clases un ambiente abierto en donde los estudiantes se relacionan con él sin protocolo, a la vez que les muestra formas de interactuar con él. En general, las personas con discapacidad son las que en primera instancia toman la iniciativa en la interacción, ya que las otras personas raramente tienen un acercamiento asertivo. Generalmente, las personas – en este caso, los estudiantes- no saben cómo relacionarse, se debaten en la ambigüedad entre la consideración y el respeto, prefiriendo mantenerse lejos. Por lo anterior, la pauta relacional que establecen las personas con discapacidad – muchas veces a través de la broma sobre sí mismos – señala un camino para la interacción, no libre de equivocaciones, pero al fin de cuentas, una pista que incluye comprensiones sobre la discapacidad, apertura a la interacción y a construcciones posibles. El profesor define formas de relación estableciendo caminos para la interacción.

La profesora N les ilustra a sus estudiantes: *"Cuando la gente viene a saludarme, por ejemplo,* - se dirige a una estudiante- ella me dice: *"Hola, Quiubo" y me da esta palmada en el hombro, yo me caigo... ¿porqué? Porque su profesora tiene una lesión alta, a nivel de las toráxicas, de manera que no tengo control de la espalda... si algo se me cae, yo me agarro con los brazos, ¿ven? (muestra los soportes que usa) si yo me agacho como ustedes, yo me voy de cara"* y se ríe (V2:00:25:04). Les muestra que es posible -y necesario – hablar con las personas de sus situaciones francamente y que el tabú o el ocultamiento para no hacer evidentes las características propias contribuye negativamente para las interacciones. En general, la profesora N se refiere a sí misma y a sus dificultades con humor y señala lo importante que es salir del drama, de la autocompasión para ampliar sus relaciones con el mundo y su autodeterminación, como

comprensiones que han resultado de su experiencia con la discapacidad. El saber de la discapacidad se expresa en la claridad y asertividad de su comunicación. El gesto de la profesora aquí es fundamentalmente definición, aunque al situar las interpretaciones en un contexto amplio, institucionaliza.

El profesor H interactúa con sus estudiantes: *"muestren lo que han hecho"* una estudiante le pasa el dictado: *"mire, profe" y él: "a ver yo veo".* Pasa sus dedos y corrige lo que está escrito*: "colocaste al revés un punto y la letra se cambió, ves?*" (V2 00:45:17) todo el tiempo, bajo el verbo *ver*, la interacción se desarrolla refiriéndose a un proceso perceptual distinto en el caso del profesor y la estudiante. (El, ciego, ella, visual) Asumen cada uno que, para el efecto, el otro entiende a qué se refieren. El profesor relata que, en un mundo que usa mucho el canal visual, la gente usa mucho el verbo ver y que él les lleva la corriente, porque percibe de otra manera y eso le permite señalar un punto de encuentro, más que una distancia, ya que finalmente hay acuerdo en la referencia; en esto no hay ironía o crueldad, sino el establecimiento de una zona amplia en la interacción que permite avanzar en la comunicación sin estar corrigiendo frecuentemente al otro. Un asunto distinto es si en la comunicación hay burla o discriminación, muchas veces camufladas en el humor -sobre todo por parte de quien interactúa con la persona con discapacidad -. Esto produce una respuesta inmediata de rechazo. El gesto del profesor es doble: definición, señalando con las referencias humorísticas caminos para la interacción y simultáneamente, institucionalización, colocando el humor en el lugar que debe tener, sin convertirse en burla o subvaloración.

Adaptaciones del entorno para la interacción. Uso del espacio.

Las formas en las cuales el profesor organiza su espacio de trabajo para el desarrollo de las clases evidencian su experiencia con la discapacidad desde la perspectiva de la accesibilidad, la eliminación de barreras y la promoción de interacciones cercanas.

La profesora N., quien se mueve en silla de ruedas permanentemente, establece un espacio amplio frente al tablero de manera que pueda moverse sin dificultad y sin obstáculos; teniendo en cuenta que desde su silla queda al mismo nivel de sus estudiantes -solo vería a los que están sentados en la primera fila si no se moviera – este espacio le permite mantener contacto visual e interacción con los estudiantes sentados en las otras filas más atrás. En el extremo opuesto a la entrada, sitúa la mesa con el computador para proyectar al frente, sobre el tablero. No usa el tablero para escribir, ya que representaría un esfuerzo poco efectivo, máxime que la altura de lo escrito no superaría la barrera visual de los sentados al frente. Por lo anterior, genera y utiliza soportes visuales muy elaborados, que usa como apoyo en sus clases. En esta categoría y con la profesora N. puede verse cómo la tecnología ofrece posibilidades interesantes para optimizar las interacciones y reducir las barreras. Los desarrollos en el Diseño Universal (Alba, 2012) y en la comunicación Aumentativa y Alternativa (Abadín, Delgado y Vigara, 2009) son ejemplos importantes de cómo la experiencia con la discapacidad ayuda a transformar el entorno para hacerlo más accesible a todos, en múltiples sentidos. Aquí es fundamental señalar que la forma en que se utilizan estos apoyos puede establecer en sí misma barreras para la interacción y la construcción conjunta: deben aumentar la comunicación y ofrecer múltiples opciones, en lugar de substituirla. Quien comunica sigue siendo protagonista sin trasladarse a los medios que usa; la interacción, en este caso y en el de los otros profesores (Como el profesor G) entre los estudiantes y los profesores sigue siendo directa, teniendo como base unos apoyos gráficos de referencia.

El profesor G. diseña y construye el espacio para la interacción: Sabiendo que su tono de voz no es muy alto, que necesita moverse para apoyar la fluidez en su producción verbal y que su umbral auditivo es bajo aún con audífonos, construye un espacio en el que maximiza sus habilidades de interacción cara a cara, usando todo lo anterior en beneficio del proceso. Parte de un círculo al interior del cuál puede desplazarse sin barreras entre él y los estudiantes – se acerca a cada uno para escucharle mejor – y sitúa un lugar para la proyección de materiales audiovisuales equidistante a todos, pero que no restringe ni interfiere el movimiento, Propone un escenario de discusión preferentemente, sobre un material dado.

Las clases de los Profesores O y JC, contienen una adaptación para la interacción muy evidente: la intérprete. El profesor se comunica en lenguaje de señas y la intérprete hace la voz. La experiencia resulta en una comunicación enriquecida por la gestualización, enfatizada en sus significados por la seña y la expresión del profesor, que con frecuencia es enérgica y muy evidente. La lengua de señas contiene al mismo tiempo la realización de las señas con las manos, la expresión facial, la energía y la velocidad con la cual estas se realizan. De la misma manera que la lengua de base oral muestra las entonaciones y sentidos del mensaje con las expresiones y la energía, es decir, lo semántico – pragmático de la comunicación. Para los estudiantes, ofrece mayores posibilidades de comprensión del mensaje, aunque les exige ser muy claros en la expresión de sus ideas ya que al pasarlas a señas para el profesor no siempre se conserva el mensaje de la misma manera. -Aquí hay que tener en cuenta que, aunque se ha trabajado mucho, todavía no hay señas para muchos conceptos, sobre todo en lo disciplinar, por lo que se requiere de usar símiles y deletrear la palabra, lo que no siempre garantiza claridad y oportunidad en el mensaje- Resulta entonces, que un componente fundamental a considerar por parte de todos los participantes en las interacciones en las clases de estos profesores es la comunicación. Lo que

parece complicado inicialmente, se convierte en oportunidades para el encuentro y la construcción conjunta.

Se considera entonces, que la disposición espacial es, en sí misma, un gesto didáctico: definición. Clásicamente, un salón de clases se encuentra organizado previamente, bajo patrones que parecen ser universales y antiguos: lo que se entiende por “adelante”, o “al frente”, donde se sitúa el maestro, con un tablero o espacio de proyección. En el cuerpo central de escenario y hacia atrás, los estudiantes, sentados en muebles que restringen su movimiento y garantizan su orientación hacia donde está el maestro. En otras formas de disposición, sobre todo con los niños pequeños o en el caso de laboratorios, se usan mesas alrededor de las cuáles se sitúan pequeños grupos. La forma en como el profesor organiza el espacio señala claramente pautas para la interacción entre estudiantes, entre estos y el profesor y con un material provisto o actividad determinada. La disposición espacial es la expresión del propósito interaccional y muchas veces, de los mensajes que se quieren consolidar. Como ejemplo, la formación en filas que se usa en muchos colegios y en las fuerzas armadas. De vuelta a los profesores universitarios con discapacidad que participaron en este estudio, la distribución espacial que organizan para sus interacciones es claramente intencional y expresa mensajes en su enseñanza. No son solamente ajustes por condiciones propias, sino también son expresiones de su saber de la discapacidad.

Acompañamiento y escucha al estudiante. Experiencia de la resiliencia

Evidencia la experiencia con la discapacidad en lo relativo a los procesos y secuencias necesarios para la realización de las actividades; en general, las personas con discapacidad requieren de encontrar formas propias para realizar las actividades cotidianas, lo cual les hace

sensibles a los procesos y dificultades que las personas encuentran en su propio desempeño, así como la forma de trascenderlas hacia procesos formativos positivos.

La profesora R. desarrolla un proceso de asesorías por grupos entre las clases, construido en conjunto y que tiene como objetivo acompañar el trabajo del grupo, hacia la preparación de la presentación que éste deberá hacer a sus compañeros. En estas sesiones la profesora revisa la participación de cada estudiante, la comprensión del proceso que tiene, las dificultades que enfrenta y la sinergia en el trabajo conjunto. Propone caminos para un mejor logro y revisa el proceso general. En las clases, la profesora retoma las discusiones al interior de las asesorías y propone avances: "*Pero precisemos: miren la explicación que da Jessica: si se dieron cuenta todo el lenguaje no verbal que utilizó para decidir cómo conocería este instrumento, esa consola, ¿cómo se llama? ¿Cómo le pusieron?" Estudiantes: "una mesa de mezclas" Profesora: "Ok, ella enfatiza en esto, claro: Jessica tiene experiencia en el trabajo con personas con diversidad funcional, para Patricia es un poquito más complicado arrancar dimensionando que para un niño sordo o para una persona con diversidad funcional auditiva no es lo mejor pasarle un manual de instrucciones, debido a que el documento escrito no sería la primera vía para que el sordo pudiese conocer el instrumento, porque ellos se demoran un poco y además no es lo más respetuoso del mundo pasarle inicialmente un documento escrito sin antes haber precisado algunas cosas. Pero miren, cómo hiciste énfasis sin querer en cómo un ciego conocería: ella todo el tiempo movía las manos, movería los botones, allá Alejandra dijo: pues como él no ve con los ojos..."* (V1:00:17:23 – 00:26:00). La profesora R hace referencia expresa a la experiencia de la discapacidad para comprender la actuación sobre el ambiente y la forma de presentación de un material de acuerdo con las características propias. Retoma lo que plantea cada estudiante. Define e institucionaliza.

La profesora N. desarrolla sesiones aparte de las clases para orientar los procesos de sus estudiantes en las asignaciones de trabajo establecidas. Asigna desempeños por parejas y revisa con cada dúo la planeación y las actividades a desarrollar. En este momento, se presentan toda suerte de preguntas, muchas de las cuáles no tienen nada que ver con el material teórico, sino más bien se relacionan con los impactos que la actividad ha generado en los estudiantes.

La profesora les pide a los estudiantes que entrevisten a una persona en situación de discapacidad. Un grupo decide invitar a alguien que conocen, en silla de ruedas, para que les hable a todos los compañeros (V1:00:12:00 – 00:22:00). En el contexto de la presentación, la estudiante refiere que le dio miedo en la entrevista, porque no sabe cómo acercarse, como preguntar... *"me dio un poco de pena al momento de hacer las preguntas... no sé si es un aspecto que debiéramos tratar en clase, no sé si Rafa -el invitado – lo sintió en algún momento, si nos quieres contar, porque yo lo último que quiero en estos trabajos es hacerte sentir mal ..."* -lo mira. El invitado responde: *"realmente al principio si te sentí un poco tímida, pero la idea es que debemos entender que las personas con discapacidad somos como cualquier otro: tenemos problemas o lo que sea, pero por la discapacidad no vamos a sentimos tristes o felices, es por circunstancias diferentes, por lo que puedes acercarte como cualquier otra persona. No tiene problema"* la profesora dice: *"Que mejor respuesta, yo para qué voy a intervenir... de todos modos recuerden lo que les dije en la asesoría frente a las entrevistas: Pilas con eso, no nos olvidemos de que a quien vamos a entrevistar no es a la discapacidad, sino a la persona que está ahí.... a las personas la discapacidad nos cambia la vida, nos aporta otras experiencias."*

El profesor G, y los otros profesores que participaron en este estudio, desarrollan procesos de asesoría para la realización de las tareas. Esto es propio de muchos profesores en Educación Superior, sobre todo formando educadores. Sin embargo, hay una diferencia que se muestra en

las sesiones de asesoría en los docentes con discapacidad: van más allá de los aspectos teóricos o disciplinares que se requieren para aclarar o direccionar el trabajo. Se relacionan con las personas en dirección de su propio proceso. La asesoría de la clase trasciende las preguntas de la tarea, para comprender también a quien la realiza y su proceso. La experiencia con la discapacidad se evidencia aquí como la experiencia con las dificultades y cómo enfrentarlas, con las relaciones y la autoeficacia, con la percepción del propio valor. Un reto constante que tienen las personas con discapacidad es enfrentar la discriminación y subvaloración por parte de los otros, por lo que consideran que es muy valiosa la oportunidad de demostrar la propia valía; esto lo trasladan – por lo menos los docentes con discapacidad participantes en este estudio – a las personas con quienes comparten cotidianamente. El gesto más evidente usado por los profesores es la devolución.

Interdependencia y Autodeterminación.

Estos dos aspectos forman parte del saber de la discapacidad, entre otros. El primero, que implica la comprensión de las múltiples relaciones de apoyo mutuo que se dan en la sociedad y las acciones que se llevan a cabo en consecuencia, se muestra en la forma de orientar el trabajo con los otros como un componente presente, ineludible, que no es opcional. Formar parte de una red de interdependencia es una constatación, la verificación de una realidad, más que una opción o una decisión. Por lo anterior, el reto no es si se quiere trabajar con los demás, sino cómo hacerlo de manera que esa interdependencia no disminuya a ninguno de los participantes ni física ni psicológica, ni socialmente. Implica entonces una postura frente al poder, en cualquiera de sus manifestaciones, al interior de las relaciones. El segundo aspecto, la autodeterminación, se relaciona directamente: tiene que ver con la forma en que cada persona participa en lo que le sucede cotidianamente, al interior de la red de interdependencias y cómo consiente, acepta o sufre lo que vive, siendo distinto el grado de participación e influencia. Estos aspectos forman parte de

la experiencia de la discapacidad en tanto presentes durante toda la vida, teniendo las interacciones basadas en la ayuda como hechos frecuentes. Algunas expresiones de los profesores participantes hacia sus estudiantes: El profesor H. señala a sus estudiantes que, si bien, *"como ustedes saben, yo me desplazo desde la 63 arriba, casi en la séptima, hasta aquí -la Universidad- y lo hago solo, pero pasar las calles es casi imposible con el bastón normal; las adaptaciones electrónicas que ustedes refieren y conversamos para los bastones, por ejemplo, ayudan mucho a que estas barreras se eliminen. Las personas interesadas en estos procesos aportan mucho a la calidad de vida de todos"* (V2, 00:52:01).

El profesor G., explicando la teoría de la mente en el caso del autismo (V2: 01:27- 01:35) pregunta a una estudiante: "*si yo te digo, mira a los ojos a ese computador, tú, ¿qué harías?" la estudiante, pensando, contesta: "no, no sabría qué hacer" el profesor explica: "es igual: si yo pienso que la persona es una cosa, entonces porqué la voy a mirar a los ojos cuando me habla. Eso pasa con los autistas."* El profesor usa esta situación para ejemplificar las interacciones que se dan con las personas autistas y cómo en la base de toda comunicación está el reconocimiento del otro como persona. Esto es clave para entender la interdependencia y la autodeterminación.

La profesora N. les señala a sus estudiantes que lo más difícil para una persona con discapacidad es resignificar su proyecto de vida: *"o sea, que hago yo cuando adquiero, o cuando nazco incluso con una discapacidad*" (V2:00:02:17 -). La profesora está recién explorando el concepto general, el que quiere que quede claro para sus estudiantes desde la definición de discapacidad que tiene en el tablero; sin embargo, no se detiene en los aspectos teóricos de la misma, sino coloca el énfasis en los aspectos existenciales que implican tener una discapacidad: el proyecto de vida. En otro momento, la profesora enfatiza: *"Recuerden que uno como*

profesional siempre necesita y se enriquece, cuando escucha al otro, a aquel con quien trabaja" (V2:00:34:54).

La forma como se expresa didácticamente el saber de la discapacidad en la interdependencia y la autodeterminación es en gestos como la devolución. En las situaciones en donde el profesor propone que el estudiante se enfrente al medio didáctico desde sus propias estrategias y las que pueda construir en conjunto, se trabajan estos dos aspectos de manera simultánea. Por estas razones, las asesorías que los profesores universitarios con discapacidad proponen, resultan teniendo un doble propósito: la orientación de la tarea y la formación de los estudiantes en Interdependencia y Autodeterminación, siendo básico siempre el equilibrio. También se expresa didácticamente el saber de la discapacidad en la construcción de escenarios para el encuentro, donde se visibiliza y expresa la opinión de todos: los terceros espacios.

Construcción de terceros espacios.

Los profesores con discapacidad, por su experiencia con la misma, se perfilan como constructores de terceros espacios. Sobre todo, cuando en sus clases el tema central es la discapacidad. Su propia vivencia les permite construir escenarios para el encuentro en donde se consideran al mismo tiempo las teorías más actuales y las representaciones culturales más tradicionales sobre el tema, relativizándolas desde otras miradas que nacen de la experiencia. Construyen situaciones didácticas en las que unas y otras se expresan y muestran sus limitaciones. El saber de la experiencia es el saber del tercer espacio.

Aspectos que emergen

Desde el análisis de la relación que explora este estudio entre la experiencia de la discapacidad y sus expresiones en las formas de enseñanza, una de las primeras cosas que puede afirmarse es que la experiencia con la discapacidad, en el caso de los profesores participantes, es un componente presente de manera importante en la constitución de su subjetividad, por ende, en su ser como profesionales y profesores. Al igual que otros profesores, las experiencias vitales de todo sujeto le forman de manera tal que le configuran en su hacer, en su pensar y en su talante para presentarse profesionalmente. La experiencia no sólo le aporta aprendizajes o referencias: le dota de formas de plantearse las situaciones, de actuar frente a ellas y resolver los problemas, así como de interactuar con los otros. Todos los seres humanos podemos hablar de nuestras experiencias y señalar aquellos eventos que, según recordamos, nos marcaron profundamente. Inclusive, alcanzamos a expresar hoy las consecuencias, las huellas, los impactos de esos eventos en nuestras formas de ser y actuar. Sin embargo, hay un nivel de las experiencias que no se refieren a lo episódico, a eventos pasados, sino a una cotidiana forma de vivir, a una constante fuente de experiencias: esa es la experiencia de la discapacidad, que se consolida, a fuerza de elaborar y construir, en el saber de la discapacidad.

De forma diferente (y a la vez similarmente) a otros profesores, la experiencia cotidiana con la discapacidad podría asimilarse a la experiencia cotidiana con la práctica de un oficio o profesión, como ser artesano o médico. El saber que resulta de esta forma de relación cotidiana con el mundo es tan vasto como complejo y trasciende cualquier disciplina; sin embargo, un artesano o un médico, por ejemplo, pueden dejar de serlo, en sus relaciones con el medio, en distintos momentos del día. Una persona con discapacidad, no. Un artesano o un médico, por ejemplo, pueden tener formas o hábitos para realizar actividades cotidianas como vestirse, comer o

comunicar sus inquietudes, que podrían atribuirse a sus experiencias como profesionales, aunque, en general, realizan estas y otras actividades sin evidenciar su profesión. Una persona con discapacidad, no. He ahí la permanencia y profundidad de la experiencia con la discapacidad.

De acuerdo con lo planteado, se señala que esta experiencia y su saber se expresan como parte integral del ser profesional, no como aspectos asociados. Las categorías que se usaron para presentar las evidencias de esta experiencia son solo algunas de muchas formas que esta reviste, teniendo en cuenta que, aunque todos los profesores participantes del estudio tienen experiencia con la discapacidad, la mitad dicta clases en materias distintas a este saber. Pero todos lo evidencian en sus formas de enseñanza.

Las categorías elegidas muestran niveles importantes de la experiencia de la discapacidad, cuya primera evidencia son los saberes de la discapacidad, que, valga decir, no son saberes exclusivos o propios de un grupo; son aportes al acervo de saber existente desde lugares eso sí, muy particulares:

- En las demostraciones sobre la utilización de elementos y la anticipación a las dificultades, al igual que un maestro artesano se evidencian saberes procedimentales que además están contextualizados al momento y personas que los usan. Por ejemplo, el profesor H usa la pizarra Braille de una forma determinada, pero cuando enseña a las estudiantes tiene en cuenta que ellas usan el canal visual para ajustar su trabajo, para alinear las hojas y ver los puntos. Se anticipa a las dificultades que ellas van a tener, entendiendo que la visión puede ser más un obstáculo que una ayuda para aprender Braille, ya que proporciona información que requiere más del canal táctil. El saber procedimental para usar un bastón, para controlar el cuerpo en la silla de ruedas, para organizar una prótesis, para enseñar a otros a usarlas,

requiere de descentramientos que resultan sutiles, pero que no siempre se tienen en cuenta por parte de las personas que no tienen discapacidad.

- En el mismo sentido, el saber de la discapacidad configura formas de enunciación y lugares desde donde decirse a sí mismo (o de sí mismo) que trascienden las etiquetas diagnósticas o disciplinares. Las definiciones aceptadas como "persona con discapacidad" -intelectual, física, auditiva, visual, psicosocial, etc.- no representan un lugar para auto identificarse para estas personas, aunque culturalmente se asimilen a estos "grupos"; prefieren tomar distancia de las etiquetas y expresarse de manera jocosa de sí mismos sin entrar en la burla o el menosprecio. Términos como "chueco", resultan siendo utilizados por algunas personas para hablar de sí mismos de manera jocosa pero que a nadie se le ocurriría usar fuera de un contexto de relaciones significativo. Inclusive, para usarlos se requiere de unas relaciones y confianza al interior del grupo. En el caso de los sordos, por ejemplo, muchos de ellos no se identifican con el término "en situación de discapacidad"; consideran que la sordera no es discapacidad y tienen razón, si definimos la situación desde las formas de comunicación viso -espaciales y no desde la carencia del sentido de la audición. No es la falta de audición lo que define a una persona sorda, o la falta de visión una ciega, entonces. Es la forma en la cual se relaciona y comunica, a través de una lengua de base viso -espacial. Es la forma en que interactúa con el medio, desde su particular estilo. No es la carencia de algo: es la presencia de otras formas de ser y estar en el mundo.
- Como expresión de esas otras formas, las adaptaciones del entorno son estrategias para favorecer la comunicación y la interacción, eliminando barreras. Estas estrategias van desde lo físico, -la disposición espacial de los asientos o el uso de una mesa alrededor de la cual conversar- hasta lo simbólico -presentación de las múltiples formas de considerar un saber- pasando por lo actitudinal. -partiendo de un clima de apertura y recepción del otro-. Pocas

veces estas adaptaciones tienen un objetivo individual en tanto la persona con discapacidad sea el sujeto de ellas; generalmente se piensan desde la interacción y la mejora de las posibilidades comunicativas.

- El acompañamiento y escucha al estudiante, el acercamiento expresa el saber de la discapacidad en tanto este es un saber de procesos, de pasos dados en el tiempo, de trabajo conjunto, de solidaridad y resiliencia; además de mostrar cómo se hacen las cosas de otra forma, cómo se entienden y expresan para dar lugar a nuevas construcciones, también es el saber de la paciencia, de la atención a cada paso y secuencia. Es un saber sobre el cuidado: de sí y de otros.
- En el mismo sentido, una de las comprensiones que construye el saber de la discapacidad es la noción de interdependencia, como reconocimiento de una realidad tangible y como propósito. Como realidad, es claro para toda persona con discapacidad algo que debería serlo para todas las personas: dependemos vitalmente de los demás y sus acciones. Es muy difícil -si no imposible- para cualquier sujeto humano ser y estar en el mundo de manera independiente de los otros y su contexto sociohistórico. La pretensión de la independencia es reformulada por el saber de la discapacidad, como autodeterminación, es decir, como la capacidad de participar y decidir sobre lo que sucede en la propia vida. Por esto, la interdependencia se convierte también en un propósito, en tanto convivencia positiva, solidaridad -no lástima- y construcción de proyectos de vida contextualizados y cotidianos. Este es el sentido de los planteamientos de grupos como el de Vida Independiente: "*Nada sobre nosotros, sin nosotros".* El saber de la discapacidad no parte de un ser humano solitario ni aislado de los otros. Parte de uno inmerso en relaciones de cooperación y ayuda que redundan en la mejora de la calidad de vida de todos. Tal vez ese es uno de los más seductores aportes del saber de la discapacidad.

- Consecuentemente, es necesario enfatizar que el saber de la discapacidad considera al sujeto inmerso en contextos sociohistóricos determinados y, por ende, con posibilidades y determinaciones que debe comprender y manejar. A diferencia de la forma en que esta consideración ha sido entendida para todas las personas, el énfasis desde el saber de la discapacidad se propone en la relación entre el sujeto y el medio, más que en el sujeto individual; esto es, que la mejor forma de comprender a ese sujeto está en la atención a sus formas de interacción con el medio en el que vive. desde la perspectiva individual, el saber de la discapacidad dialoga y se apoya en las perspectivas de las diferencias, valorando las formas múltiples de ser y estar en el mundo. Desde el encuentro, se apoya en la interculturalidad como escenario para la expresión y comunicación de esas diferencias. Esto motiva la construcción de Terceros Espacios.

Capítulo 4. Estilo de enseñanza y experiencia de la discapacidad. La mirada de los estudiantes.

En los dos estudios anteriores se exploraron las formas como la experiencia con la discapacidad se convierte en saber de la discapacidad y se evidencia en aspectos propios de la enseñanza de los profesores universitarios participantes, desde sus relatos de vida y la observación de sus clases. En este, se enfoca la atención en la forma como son percibidos por sus estudiantes, en acciones e interacciones concretas. Para esto se utilizará el instrumento denominado Inventario de Estilos de Enseñanza, elaborado por Abello y Hernández (2010) y se desarrollará un dialogo con las perspectivas de los estilos de enseñanza y las formas en las cuáles se expresa el saber de la discapacidad. El instrumento utilizado se describirá un poco más adelante, por lo que inicialmente se retomarán algunos aspectos del concepto de estilos, específicamente de enseñanza, desde la tradición pedagógica descrita en el primer capítulo de esta tesis, con el propósito de esbozar relaciones entre el saber de la discapacidad y el estilo docente.

Se considera aquí el estilo de enseñanza de manera comprehensiva, siguiendo la construcción que hace Rendón (2010):

Son modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o

planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Estos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes (Rendón, 2013).

Es importante tener en cuenta que la definición de esta autora recoge distintos enfoques y propuestas que se han hecho en relación con la definición de los estilos de enseñanza, muchas de las cuáles enfatizan en aspectos diversos contenidos en la definición presentada; sin embargo, para los propósitos del presente estudio, se retoman aquellos enfoques que comprenden la experiencia vivida, convertida en saber, como base del estilo de enseñanza.

El estudio realizado por Camargo (2010) presenta consideraciones interesantes frente a una clasificación que permita comprender las distintas orientaciones:

...es posible encontrar, dentro de la literatura especializada en el tema, tipologías de estilos de enseñanza que agrupan profesores de acuerdo con su concepción de lo que se debe enseñar en una asignatura determinada (Finson, 2006); respecto de la idea que se tiene sobre la función o rol pedagógico, didáctico o social del docente (Grasha, 2002), respecto de la idea construida sobre quién es el estudiante y cuáles son sus condiciones personales y socioculturales (Heimlich y Norland, 1994) o respecto de su postura epistemológica frente al objeto de conocimiento que se pretende enseñar (Salcedo et ál.; 2005), entre otras muchas posibilidades.

A partir de este estudio, Camargo sugiere entonces una clasificación doble de las distintas propuestas del estilo de enseñanza: Las *modalidades de enseñanza* (roles de maestros y estudiantes en la situación) y *orientaciones de la enseñanza*, (concepciones sobre el aprendizaje). En la siguiente tabla, se resume esta clasificación:

Tabla 8. Modalidades y orientaciones de la enseñanza. Fuente: Camargo, 2010, diseño propio.

Modalidades de Enseñanza.	Mosston y Ashworth (1986)	Directivo, práctico, recíproco, autoevaluativo, inclusivo, guiado hacia el descubrimiento, divergente, individual, personalizado, autodidáctico
	Bronstrom (1979)	Doctor, el experto, el entrenador y el humanista
	Grasha (2002)	Experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador.
	Heimlich y Norland (1994)	Sensibilidad e inclusión. (Mayor o menor)
Orientaciones de la Enseñanza	Correia de Sousa y Santos, (1999)	Profesor como transmisor de conocimientos y profesor como facilitador de relaciones.
	Finson, Thomas y Pedersen (2006)	Constructivista o Expositivo
	Gargallo (2008)	Centrada en la enseñanza / Centrada en el aprendizaje
	Callejas y Corredor (2003),	Interés emancipatorio, interés práctico e interés técnico.

En esta clasificación, podrían encontrarse relaciones con el saber de la experiencia en tanto experiencia docente y profesional, sin ser muy clara la relación con la experiencia vital. La profesora Camargo sugiere, finalmente, una "comprensión integral del estilo de enseñanza" desde la dimensión comunicativa de la actividad docente, entendiéndose esta como una dimensión constitutiva de la enseñanza. Esta propuesta, dialoga con la experiencia vital, por cuanto busca integrar las polaridades existentes entre lo psicológico y lo pedagógico.

Retomando las anteriores perspectivas, la de Callejas y Corredor (2002) supone la experiencia vital como un componente fundamental del estilo de enseñanza del profesor, desde la consideración del interés:

Entendemos por estilo pedagógico la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica al poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores (p. 3).

Las autoras proponen cuatro dimensiones constitutivas de los estilos pedagógicos: saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser. Cada una de estas y todas vistas en conjunto, muestran la panorámica del quehacer docente.

Otras perspectivas que toman en cuenta la experiencia vital en relación con el estilo de enseñanza son, por ejemplo, los trabajos de Ronald W. Evans (1989) vinculados con las concepciones que el profesor tiene de la historia y la forma en como la enseña, buscando significatividad y contextualización. Aunque podría situarse en la tabla anterior dentro de las orientaciones de la enseñanza, la especial perspectiva que se configura entre historia como saber, contexto y enseñanza, abre un lugar a la experiencia propia como factor participante en el estilo del profesor. Lo anterior permite afirmar que algunos saberes, como en el caso de la historia, al ser enseñados se basan profundamente en la experiencia personal y contribuyen a formar estilos propios en los profesores que los enseñan. Para este autor, existen tipologías del profesor de historia de acuerdo con sus objetivos de enseñanza, los conceptos que tiene, el estilo de

enseñanza y sus antecedentes personales. (De la Torre, 2010) las cuáles son: el narrador de historias, el historiador científico, el relativista/reformador, el filósofo cósmico y el ecléctico.

En la investigación desarrollada por Abello, Hernández y Hederich, (2011) se hace una revisión y clasificación de los estilos de enseñanza en tres categorías: desde los estilos cognitivos, desde los estilos de aprendizaje y desde los estilos de liderazgo. Igualmente, se revisan los estilos de enseñanza desde lo educativo y los diferentes instrumentos que se han desarrollado para caracterizar el estilo de enseñanza de acuerdo con las orientaciones. Se propone una comprensión de los estilos de enseñanza como:

Un conjunto de acciones habituales que realiza el docente en el aula y relativas a aspectos tales como la interacción con los estudiantes, el grado en que se controla y gestiona el aula y las estrategias de aula que este prioriza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Abello, Hernández y Hederich, 2012, p. 2).

Las diferentes miradas sobre el estilo de enseñanza representan fundamentalmente, puntos de vista y con ello, la explicitación del énfasis que se hace en lo que se considera prioritario por parte de quienes investigan – y establecen – las tipologías de enseñanza de acuerdo con parámetros predefinidos. Los profesores rara vez manifiestan conocer a fondo su estilo de enseñanza o tener uno solo definido: las investigaciones en torno a este tema señalan que una de las principales razones para profundizar es que el conocimiento que se deriva del análisis del actuar permite que el profesor cualifique y mejore su enseñanza. También señalan que las formas de enseñanza tienen una profunda relación con el contexto, el saber a enseñar, las creencias del profesor y las características de los estudiantes con los que trabaja. Es decir, el profesor se adapta

a la tarea de enseñanza. Esta característica – la adaptabilidad – debería ser investigada dentro de los estudios sobre el estilo de enseñanza del profesor.

Volviendo al estudio de Abello, Hernández y Hederich (2012), este avanza en la construcción de una propuesta de aproximación a lo que hacen los profesores en el aula, centrándose más en la mirada de los estudiantes que en el autorreporte del profesor, -aunque esta perspectiva no está libre de vicios- lo que permite acceder a otro punto de vista en las formas de enseñanza del profesor sin convertirse en un proceso de evaluación, es decir, sin partir de lugares ideales o deseables en su actuar. La propuesta resultante de este estudio, el Inventario de Estilos de Enseñanza, se basó para su formulación, en un modelo teórico sistémico consistente en la articulación de tres dimensiones fundamentales en el proceso de enseñanza: La dimensión social, dimensión control y gestión del aula y la dimensión didáctica. Estas dimensiones, definidas a continuación, configuran una mirada múltiple del actuar del profesor expresado en las relaciones que surgen entre los elementos básicos del proceso pedagógico: el profesor, el estudiante, el grupo y el saber.

En el aspecto de las relaciones entre el profesor, el estudiante y el grupo, se estructura la dimensión social, la cual se centra en la mirada sobre las interacciones. La cercanía del profesor, la afectividad implicada en la relación, la formalidad percibida por los estudiantes como distancia; Grasha, (2002, citado en Abello y Hernández, 2010) lo refiere como "el tamaño y la distancia psicológica", entre el profesor, el estudiante y el grupo, lo que se evidencia en la apertura al debate y discusión, la empatía y el interés del profesor por sus estudiantes. Abello y Hernández (2010) establecen entonces dos subdimensiones a considerar en esta dimensión: el subsistema profesor -estudiante y el subsistema profesor – grupo. (Es posible que investigaciones futuras exploren el subsistema estudiante -estudiante como una tercera subdimensión en esta

perspectiva, lo cual podría aportar otros elementos frente a una inversión del énfasis, visibilizando más las características del grupo, actitudes y dinámicas entre los estudiantes como factores para tener en cuenta en el proceso de clase.)

Esta dimensión, la social, centrada en las interacciones y los intercambios, en la retroalimentación y la comunicación, permite ver también cómo se tramita el poder al interior de estas relaciones.

En lo relativo a las relaciones entre el profesor, el grupo y el saber, se constituye la dimensión control y gestión del aula, la cual coloca su énfasis en la forma en como el profesor planifica y controla los que sucede en el aula, teniendo como elemento fundamental el saber que se enseña. Este saber aporta sus propias reglas para ser enseñado y aprendido, así como el profesor y los estudiantes. De todos modos, al ser el profesor quien representa y ejerce la autoridad en la clase, corresponde a su rol la planificación de la enseñanza y el control del comportamiento. Estas son las dos subdimensiones que sugieren Abello, Hernández y Hederich (2012) como constitutivas de esta dimensión.

En la mirada de las relaciones entre el profesor, el saber y el estudiante, se origina la dimensión didáctica, es decir, la relativa a las estrategias de aula que se priorizan. Las acciones y propuestas que el maestro hace para que los estudiantes conozcan y construyan, sobre todo para que actúen frente al conocimiento, que evidencian sus expectativas, métodos y formas de evaluación entre otras, configuran a la vez dos subdimensiones basándose en la propuesta de Alonso, Gallego y Honey (1997, citados en Abello, Hernández y Hederich, 2012) para los estilos de aprendizaje: La subdimensión de tendencia didáctica activa- reflexiva y la teórica -pragmática. La primera, establece una polaridad entre la propia experiencia, la exploración libre, en un

extremo, y la reflexión, la argumentación crítica y la búsqueda de información, por el otro, como estrategias didácticas. La segunda subdimensión, según los autores, la compone la polaridad entre tendencia didáctica teórica, con la exploración de teorías y lectura analítica por un lado y tendencia didáctica pragmática, con la promoción de acciones y procedimientos que aporten soluciones a situaciones prácticas. (Abello, Hernández y Hederich, 2012)

Así comprendidas, estas tres dimensiones configuran una perspectiva interesante en la comprensión del estilo de enseñanza del profesor y dialogan con el saber de la experiencia como base de la constitución de este estilo. En la siguiente tabla se resumen las dimensiones y subdimensiones propuestas.

Tabla 9 Resumen Dimensiones y subdimensiones. Fuente: Abello, Hernández y Hederich (2012)

DIMENSIÓN	**SUBDIMENSIÓN**	**CONCEPTUALIZACIÓN**
Social	Interacción docente-estudiante	Nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante
	Toma de decisiones	Nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo
Control y Gestión del Aula	Estructuración de la enseñanza	Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula
	Control comportamiento	Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase
Estrategias de Aula	Activa/Teórica	Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas.
	Reflexiva/Pragmática	Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia.

A partir de estas elaboraciones, como se esbozó anteriormente, los autores proponen un instrumento que recoge las percepciones de los estudiantes y el profesor sobre estas dimensiones: el Inventario de Estilos de Enseñanza (IEE, Versión 3.4)

Inventario de Estilos de Enseñanza. (IEE)

El IEE, es un instrumento que pretende caracterizar las conductas de profesor en el aula, en las dimensiones nombradas anteriormente. Cada una de estas conductas han sido redactadas en ítems que permiten su verificación. Tanto el profesor como los alumnos lo diligencian. Tiene dos partes: la primera, estrategias de aula, con 8 ítems, cada uno con un enunciado y cuatro conductas relacionadas. Quien contesta debe jerarquizar las acciones de acuerdo con la frecuencia con la que se presentan en el aula. (Abello y Hernández, 2013). La segunda parte, relativa a las dimensiones social y gestión del aula consta de 31 ítems tipo Lickert, afirmaciones con cuatro opciones de respuesta. Se obtienen puntajes por cada una de las dimensiones.

Ejemplo ítems de la primera parte. Fuente: Abello, Hernández y Hederich, (2015.)

Ejemplo. El docente asiste a clase utilizando ropa…	
deportiva y cómoda que le permita moverse libremente	3
formal y elegante	2
informal o casual	1
de gala o coctel	4

Ejemplo Ítems de la segunda parte. Fuente: Abello, Hernández y Hederich, (2015.)

		Total Acuerdo	**Moderado Acuerdo**	**Moderado Desacuerdo**	**Total Desacuerdo**
9	Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD

Aplicación y corrección.

De acuerdo con el Manual para la aplicación y corrección, (Abello, Hernández y Hederich, 2015) se indican, para su aplicación simultánea a un grupo de estudiantes, algunas pautas básicas:

Debe explicarse de manera resumida el concepto de estilo de enseñanza, el propósito del cuestionario – que no es evaluar al profesor – y la confidencialidad de los datos obtenidos. Tanto para el formato general como para cada una de sus partes, se tiene escrita una corta explicación e instrucciones, con un ejemplo para su diligenciamiento en el encabezado de las hojas. La duración sugerida para el diligenciamiento del formato es entre 20 y 30 minutos, de forma individual. Si se requiere, la persona que aplica puede hacer claridad sobre algún ítem o la forma de aplicación.

Los datos se procesan consignándolos en una plantilla Excel que se anexa al manual, la cual provee directamente los resultados para cada subdimensión; se pueden ingresar hasta 59 estudiantes. Al final se tienen datos descriptivos como la media, el máximo, el mínimo y la desviación estándar por cada uno de los ítems.

En la hoja de resultados, se muestran los datos finales de cada subdimensión, los gráficos de los puntajes de profesor, estudiante y comparación. En la siguiente tabla, se ubican los datos obtenidos para interpretar donde se ubica el puntaje de acuerdo con cada dimensión.

Tabla 10: Interpretación de los resultados. Fuente: Abello, Hernández y Hederich. (2015)

		PUNTAJE		
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	1,00 -1,99	2,00 – 2,99	3,00 – 4,00
Social	Interacción docente - estudiante	Mayor nivel de cercanía		Menor nivel de cercanía
	Toma de decisiones	Mayor nivel de participación de los estudiantes en la toma de decisiones		Menor nivel de participación de los estudiantes en la toma de decisiones
Control y gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	Mayor nivel de organización y planificación de los procesos de enseñanza		Menor nivel de organización y planificación de los procesos de enseñanza
	Control del comportamiento	Mayor nivel de control del comportamiento		Menor nivel de control del comportamiento
Estrategias de aula	Activas - Teóricas	Nivel en el cual el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia de aula		Nivel en el cual el docente prioriza la experiencia como estrategia de aula
	Reflexivas - Pragmáticas	Nivel en que el docente prioriza el modelamiento como estrategia de aula		Nivel en que el docente prioriza la reflexión como estrategia de aula

Validez y confiabilidad del instrumento.

Se realizó validez de contenido por medio de la información de los estudiantes y conceptos de docentes investigadores. Los autores reportan que se realizó análisis de fiabilidad

para determinar la consistencia de las subdimensiones que componen el instrumento (Abello y Hernández, 2013) encontrando que:

Se observa que cada una se obtiene excelentes niveles de confiabilidad siendo superiores en todos los casos a 0,7, valor que corresponde al mínimo habitualmente aceptado para que un instrumento pueda ser empleado. Se subraya que todas las subdimensiones presentan valores de correlaciones ítem-total corregidas mayores a 0,30 (p 314).

Tabla 11. Análisis del Alfa de Cronbach por subdimensiones. Fuente: Abello y Hernández. (2013)

Dimensión	Subdimensión	Alfa de Cronbach
Social	Interacción docente-estudiante	0,960
Gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	0,814
	Control del comportamiento	0,941
	Toma de decisiones	0,895
Estrategias de aula	Polaridad Activa/Teórica	0,913
	Polaridad Reflexiva/Pragmática	0,851

Aplicación inicial del instrumento.

El instrumento IEE se encuentra en desarrollo, siendo su primera aplicación en el año 2010, (Abello y Hernández, 2010) en una investigación con un diseño mixto cuantitativo. La muestra en ese estudio fue de 24 docentes, en 29 espacios académicos de la Licenciatura en Educación con énfasis en educación especial. Se utilizaron tres versiones distintas del inventario y para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS versión 15.0.

Los hallazgos del estudio fueron múltiples, pero para efectos del presente estudio y la utilización del Inventario, se resalta que, en la dimensión social, la confiabilidad se mostró como la dimensión más estable, teniendo el Alfa más alto. Por otro lado, la dimensión didáctica requiere seguir siendo desarrollada, por no alcanzar los mínimos internacionales. Lo anterior implica que los hallazgos en la dimensión social son también, los más confiables.

En este sentido, se encontró que el nivel de cercanía del docente con estudiantes y grupo disminuye en la medida en que el profesor tiene más experiencia y que lo reportado por este frente a la forma en cómo percibe su propio estilo de enseñanza, se acerca a lo reportado por los estudiantes, lo que indica que el instrumento logra evidenciar comportamientos claros para ambos en su interpretación.

Una segunda aplicación del inventario, a 19 profesores y 622 estudiantes en 39 asignaturas de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, (Abello y Hernández, 2013) mostró que los profesores del programa, en general, son cercanos con sus estudiantes; siendo altamente controladores de la estructura de la enseñanza y del comportamiento, concilian y fomentan la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, con base en acuerdos. En la dimensión Estrategias de Aula se encuentra que los profesores puntúan en niveles medios sin expresar una preferencia por el uso de estrategias activas -teóricas o reflexivas-pragmáticas. Las respuestas de profesores y estudiantes son coincidentes en rango y dirección, mas no en magnitud: aunque lo que el profesor considera que hace, no es lo mismo que los estudiantes perciben, si hay acuerdo en la tendencia.

Finalmente, las autoras hacen énfasis en que este instrumento le permite al profesor reflexionar sobre su actitud en el aula, contrastando sus percepciones y las de sus estudiantes, al

mismo tiempo que reconocer - y reconocerse en– la diversidad del aula y ofrecer respuestas pedagógicas y didácticas, lo cual es base de la formación impartida y recibida en la licenciatura de Educación Especial.

El inventario de estilos de enseñanza en el presente estudio.

El inventario fue elegido para ser aplicado en el presente estudio por las siguientes razones:

La estructura teórica en la que se basa el instrumento para proponer las dimensiones del estilo del profesor dialoga con los propósitos de la pesquisa, desde la mirada sistémica del aula, la participación de los distintos actores del proceso y las relaciones entre el profesor, los estudiantes y el saber. Como se ha visto en las dos perspectivas anteriores, la experiencia con la discapacidad y el saber resultante de esa experiencia es evidente en la cercanía con los estudiantes, en la forma en cómo se desarrollan las clases y se orienta la participación, además del tipo de estrategias que el profesor moviliza para conocer, interrogar y construir el saber. El IEE permite acceder a estas dimensiones desde la perspectiva de los estudiantes y resulta muy útil para mostrar las conductas de los profesores, limitando la evaluación y la explicitación de las creencias sobre cómo estos deben desempeñarse en clase. Por eso se prefirió, por sobre una orientación narrativa, por ejemplo.

En otro sentido, el instrumento permite mostrar algunos rasgos del perfil del profesor, relacionados con la experiencia de la discapacidad y la diversidad.

Procedimiento.

El Inventario de Estilos de Enseñanza se aplicó a los seis profesores universitarios con discapacidad que participaron en la totalidad del estudio y a los estudiantes presentes en las

clases. Se aplicó el instrumento a un total de 64 estudiantes, en grupos promedio de 10 estudiantes por profesor.

Profesores Participantes y clases.

Tabla 12. Profesores participantes y clases.

Profesor(a)	Genero	Discapacidad	Tema de las clases
H	Masculino	Visual	Sistema Braille de Comunicación.
N	Femenino	Motriz	Psicología de la discapacidad. Definición y clasificación de las discapacidades
G	Masculino	Motriz	Atención educativa a la discapacidad
JC	Masculino	Auditiva	Creatividad y sociedad
R	Femenino	Motriz	Saber y conocer.
O	Masculino	Auditiva	Cuerpo y movimiento. Movimientos Fundamentales

Los estudiantes participantes

Para contextualizar de manera más completa la aplicación del IEE, -sobre todo los resultados- se considera importante expresar algunos rasgos de los grupos de estudiantes, desde su composición y pertenencia o no al ámbito de la Educación Especial. El Inventario de Estilos de Enseñanza no sugiere específicamente hacer este procedimiento, sin embargo, se realiza como un complemento del contexto de interpretación de los resultados.

Para el caso de los grupos participantes, se presentan tres aspectos -entre muchos otros, pero estos fueron más evidentes- que, combinados, definen muchas pautas de interacción y sugieren peculiaridades a tener en cuenta en próximos estudios, ya que estas particularidades de relación de los grupos entre sí y con el profesor son importantes, vistas desde una perspectiva sistémica, en la definición de las formas de actuar del profesor y en la percepción de dimensiones como la cercanía: El grupo que se denominará "nativo", perteneciente a la misma carrera y con interés central en el saber que se trabaja en la clase y en el saber de la discapacidad; el grupo "combinado", que proviene de carreras y semestres distintos y asiste a la clase como complemento de su formación, teniendo intereses distintos en relación con el saber circulante y el saber de la discapacidad y, el grupo "cerrado" que pertenece a la misma carrera pero que no se muestra muy convocado por el tema de la clase o el saber de la discapacidad. En el primer caso, se cuenta con estudiantes automotivados que fomentan las interacciones con el profesor, el saber y el grupo de manera importante, estableciendo una base que le permite al profesor acercarse. En el segundo, la curiosidad por el acceso al saber que circula en la clase es grande, lo que el profesor aprovecha para presentar el saber y controla más la interacción, siendo percibido como menos cercano; en el tercer caso, la interacción se centra más en lo temático y hay menos lugar para la interacción personal y el involucramiento afectivo.

Tabla 13: Grupos de estudiantes y rasgos generales.

Profesor	Grupo - rasgos generales.
H	Grupo "Nativo" Misma carrera -Educación Especial- e interés central en el tema de la clase (Sistema Braille de comunicación)
N	Grupo "Combinado". Diferentes carreras, -Derecho, Enfermería, Odontología, Psicología- Tema interesante. (Psicología de la discapacidad)
G	Grupo "Nativo" Misma carrera – Artes – Tema interesante. (Atención Educativa a personas con discapacidad)
JC	Grupo "Cerrado" Misma Carrera -Psicología y Pedagogía- Tema poco interesante (Creatividad y Sociedad)
R	Grupo "Nativo" Misma carrera -Lic. En Física- Interés central en el tema (Saber y conocer)
O	Grupo "Nativo" Misma Carrera – Educación Especial- Interés central en el tema. (Cuerpo y Movimiento – movimientos fundamentales -con atención a la discapacidad)

Los grupos de estudiantes que participaron en este estudio fueron, del tipo "nativo" (estudiantes de la misma carrera, temas relacionados) con los profesores H, R y O; "Combinado", (Estudiantes de carreras distintas, Tema interesante) con los profesores N y G "Cerrado", (Estudiantes de la misma carrera, tema poco motivador) con el profesor JC.

A continuación, se presentan los resultados de los maestros participantes de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes en cada una de las dimensiones.

La Dimensión social.

Tabla 14: Dimensión Social.

Dimensión social						
Profesor	Subdimensiones					
	Interacción Docente- Estudiante.			Toma de decisiones.		
	Mayor 1.00-1.99	1.99-2.99	Menor 3.00-4.00	Mayor 1.00-1.99	1.99-2.99	Menor3.00-4.00
H	1.25			1.31		
N	1.87			1.44		
G	1.67			1.54		
JC		2.03			1.93	
R	1.54			1.42		
O	1.69			1.57		

En esta dimensión, los estudiantes refieren sobre los profesores participantes en general un nivel importante de cercanía en la interacción docente – estudiante. Algunos profesores son considerados más cercanos que otros, posiblemente porque prefieren formas dialogadas de desarrollar los temas, (H, G, R y O) a diferencia de los que realizan exposiciones largas en las clases. (N y JC). Esto muestra formas distintas de expresión del saber de la discapacidad, asociadas a otros elementos del contexto, como las características del grupo de estudiantes que pueden tener un papel importante en la interacción entre sí y con el docente.

Las consideraciones anteriores cobran sentido desde la perspectiva de los estudiantes como grupo y las formas en las que el profesor orienta la interacción, teniendo en cuenta que es parte del sistema de relaciones y resulta adaptándose a las características del grupo y del saber que

enseña. El saber de la discapacidad actúa como un potente motivador para la interacción siendo el profesor considerado representativo del mismo.

En lo que respecta a la Toma de decisiones y la distribución del poder como aspectos fundamentales de la interacción, lo señalado anteriormente afecta de manera similar, aunque menos importante, como se ve en la gráfica de los puntajes: todos los profesores son percibidos por lo estudiantes en el rango alto, con pequeñas variaciones entre sí, lo que significa que permiten de manera importante la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, fomentando esta participación como característica de su enseñanza. En el caso del profesor JC, los estudiantes lo refieren muy cercano al nivel intermedio, lo que sugiere que el nivel de participación de estos es un poco menor, aunque se mantiene en el rango de mayor ocurrencia.

El saber de la discapacidad se expresa en la forma en que se buscan procesos participativos conjuntos y se construyen oportunidades para la discusión de opciones. Los profesores participantes son vistos por sus estudiantes como promotores de la participación y la toma de decisiones conjunta. Esto, se reitera en los puntajes de las demás dimensiones y muestra la tendencia de los profesores con discapacidad a ser constructores de terceros espacios.

Dimensión Control y Gestión del Aula

Tabla 15: Dimensión Control y Gestión del Aula.

Dimensión Control y Gestión del Aula						
Profesor	Subdimensiones					
	Estructuración de la enseñanza			Control del comportamiento		
	Mayor 1.00-1.99	1.99-2.99	Menor 3.00-4.00	Mayor 1.00-1.99	1.99-2.99	Menor 3.00-4.00
H	1.49			1.26		
N	1.31			1.41		
G	1.81			1.95		
JC	1.97			1.71		
R	1.32			1.52		
O	1.71			1.67		

En la Dimensión Control y Gestión del Aula, en lo que respecta a la estructuración de la enseñanza, todos los profesores participantes son percibidos por los estudiantes como altamente estructurados, que planean de manera importante sus clases y conducen con cuidado sus procesos de enseñanza. Los profesores H, N y R, son percibidos ligeramente como más estructurados, mientras que los profesores G, JC y O se acercan al nivel intermedio. Esta diferencia podría

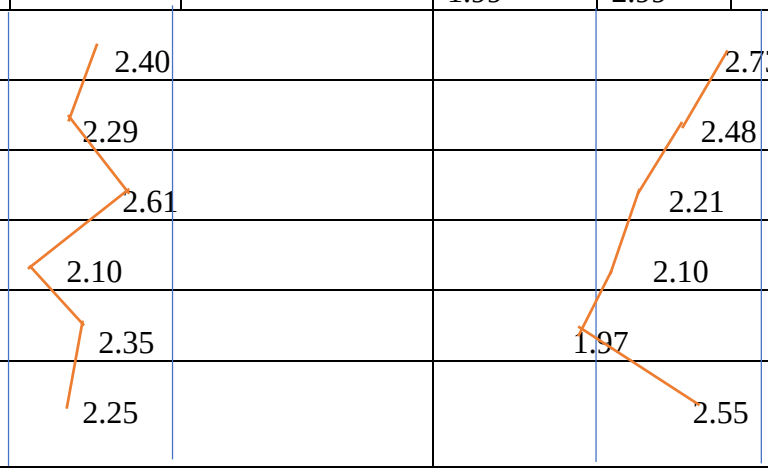
explicarse por la actitud de los profesores frente a las actividades que les piden realizar a sus estudiantes: los primeros, supervisan y dirigen de manera más cercana los ejercicios que instruyen, mientras que los segundos, dan más amplitud a que los estudiantes diseñen y conduzcan los ejercicios de clase; lo anterior podría implicar, en una mirada rápida, que hay mayor toma de decisiones por parte de los estudiantes – lo cual debería evidenciarse en los puntajes de la dimensión social – pero esto es percibido por ellos como un traslado de la planificación de las actividades de clase por parte del maestro a los estudiantes y por ende, como menos estructuración de la enseñanza por parte de este. El mayor acompañamiento en los ejercicios de clase, en su planeación y ejecución, es reportado como mayor estructuración por parte de los estudiantes. En todo caso, hay que recordar que todos los profesores participantes son considerados altamente estructurados en sus procesos de enseñanza y planificación, instruyendo todos, ejercicios de construcción a sus estudiantes, independientemente del grupo o la materia que enseñan. (Más allá de la lectura de la bibliografía sugerida, los profesores participantes exigen ejercicios de construcción que recogen las experiencias de los estudiantes) El saber de la discapacidad se muestra en la búsqueda de estos procesos de construcción conjunta, desarrollados por los profesores participantes como base de su enseñanza.

En el control del comportamiento, los profesores participantes son vistos por sus estudiantes como muy activos en este sentido, mostrándose de manera similar a la subdimensión anterior, pequeñas diferencias entre los profesores H, N y R, quienes son percibidos como que ejercen más control y los profesores G, JC y O, quienes se acercan al nivel intermedio, es decir, se perciben como menos controladores del comportamiento. Esto es coherente con lo dicho en la subdimensión anterior: al dejar de manera más abierta la realización de los ejercicios de clase por parte de los estudiantes, se establece menos control del comportamiento de estos.

Dimensión Estrategias de Aula

Tabla 16: Dimensión Estrategias de Aula.

Dimensión Estrategias de Aula						
Profesor	Subdimensiones					
	Teóricas - Activas			Pragmáticas - Reflexivas		
	1.00-1.99	1.99-2.99	Experien. 3.00-4.00	Modela 1.00-1.99	1.99-2.99	Reflexión 3.00-4.00
H		2.40			2.73	
N		2.29			2.48	
G		2.61			2.21	
JC		2.10			2.10	
R		2.35			1.97	
O		2.25			2.55	

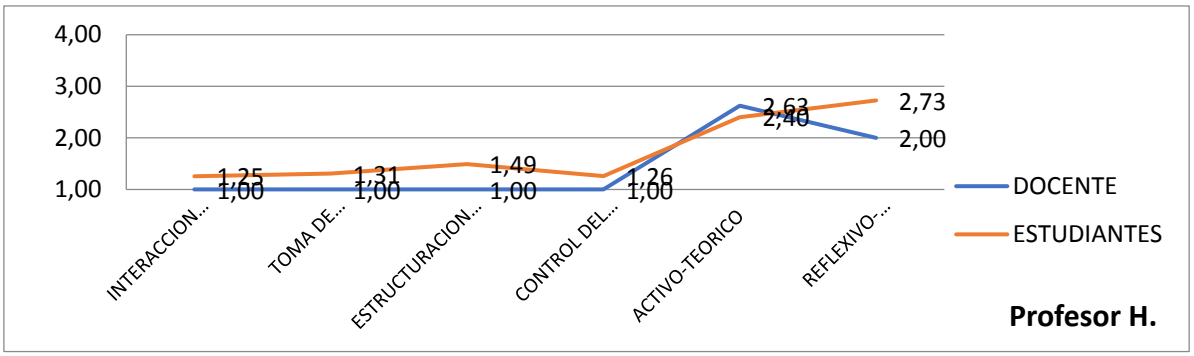


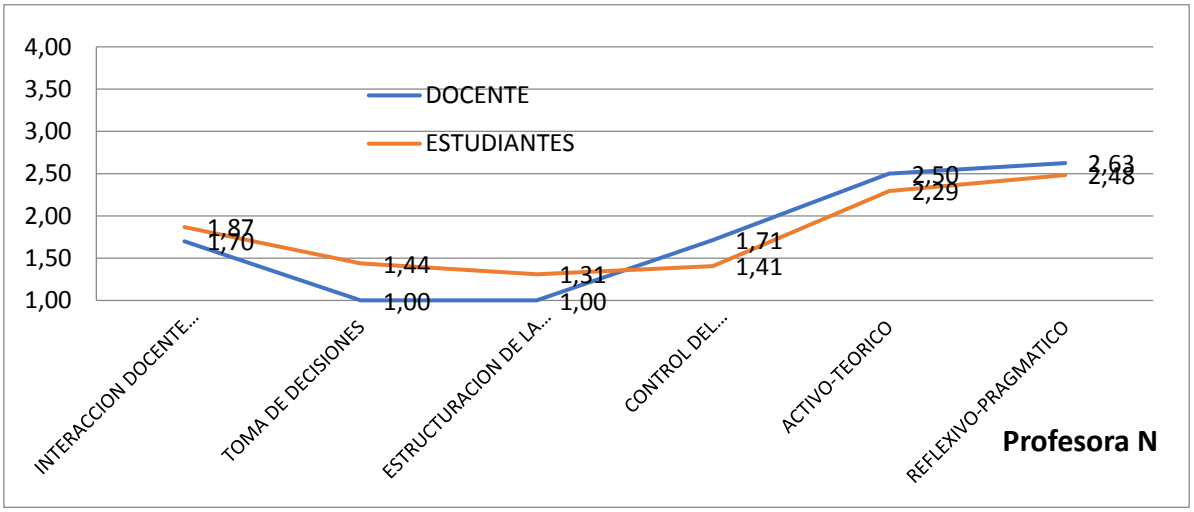
En la dimensión estrategias de aula, los profesores participantes son vistos por sus estudiantes en el rango intermedio entre la elección de teorías o experiencias como estrategias didácticas. Muestra esto un equilibrio entre unas y otras, como elección del profesor. Hay dos variaciones pequeñas, en el caso del profesor G, seguido de los profesores H y R, con una ligera tendencia al uso de la experiencia y el profesor JC, con los profesores N y O hacia las teorías. Esto podría explicarse por la forma de la comunicación utilizada preferentemente por los profesores: el primer grupo se inclina hacia la conversación en el desarrollo de las sesiones de clase mientras que el segundo utiliza largas exposiciones temáticas. Sin embargo, como ya se anotó, las diferencias son muy pequeñas.

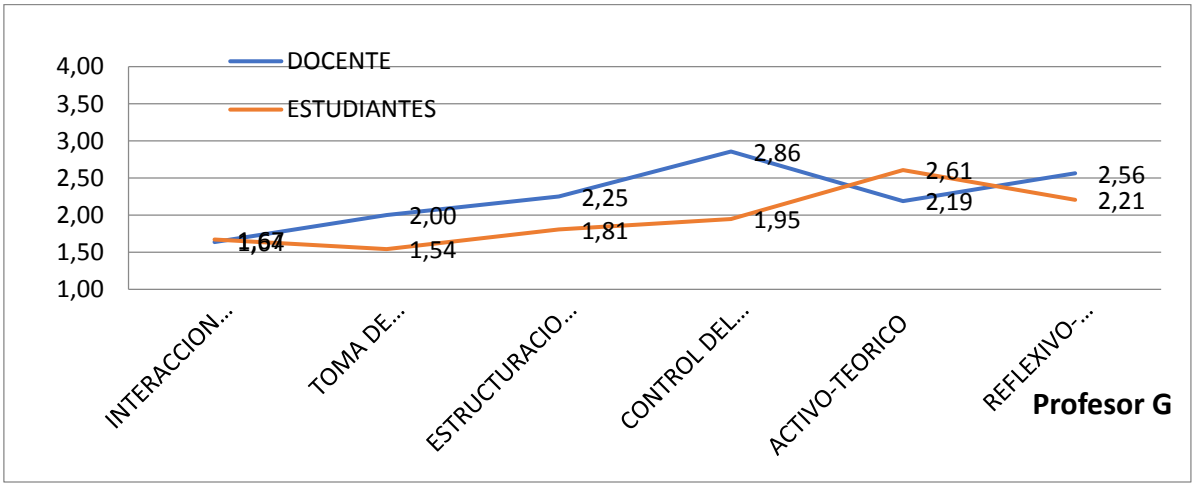
En lo que respecta al uso del modelamiento como herramienta, al igual que en las otras dimensiones, los estudiantes perciben a los profesores participantes en el rango intermedio, es decir, que desarrollan tanto el modelamiento como la reflexión como estrategias de aula. Llaman la atención dos puntajes extremos: el del profesor H, que se percibe más orientado a la reflexión que al modelamiento, teniendo la materia que enseña un alto componente de destreza y conocimiento para el manejo de la pizarra Braille, por lo que el profesor utiliza mucho la demostración; y la profesora R, quien en la materia que enseña, prioriza mucho la reflexión teórica y los estudiantes al parecer la perciben más orientada a lo pragmático. Esto puede explicarse por dos razones: que el profesor H utiliza mucho la reflexión para dar sentido a las acciones concretas sobre el aprendizaje del Braille como forma de comunicación, así como la profesora R utiliza mucho el análisis de casos y la reflexión situada para considerar lo teórico. La segunda razón, que la forma en cómo se presentan los ítems puede sugerir diferentes interpretaciones por parte de quien contesta. Es algo a revisar en el futuro.

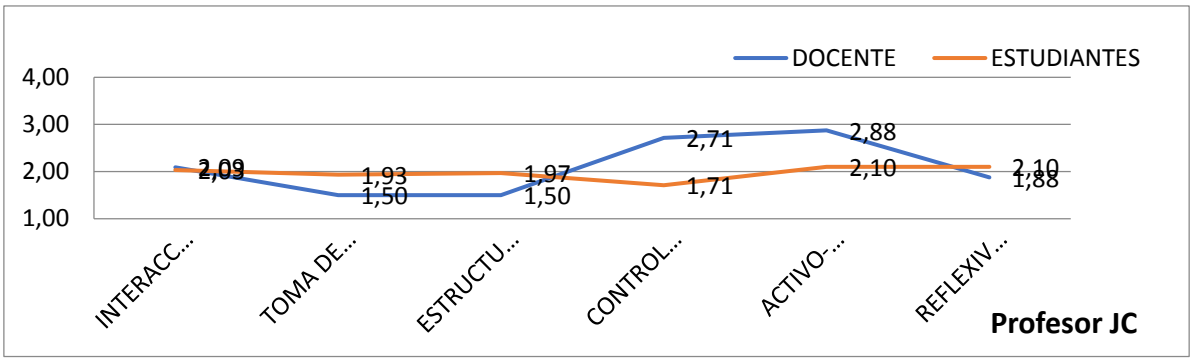
Aspectos que considerar desde una mirada general.

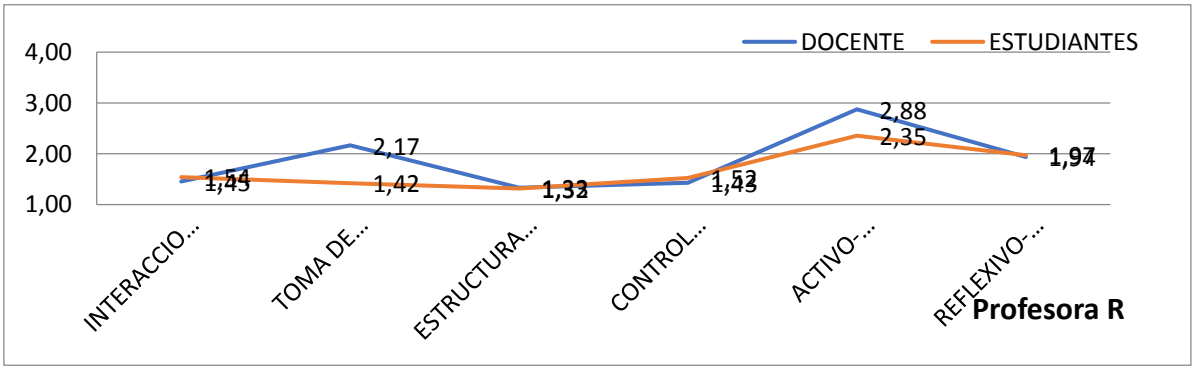
Se encontró, en todos los casos, una armonía importante entre el auto reporte del profesor y lo que puntuaron los estudiantes, aunque, como se encontró en el estudio de Abello y Hernández (2013) este acuerdo muestra que los estudiantes identifican la tendencia del profesor, aunque los resultados no coinciden en magnitud, sí en rango y dirección en la mayoría de los casos. A continuación, se muestran las gráficas que expresan la comparación en los resultados entre profesores y estudiantes:

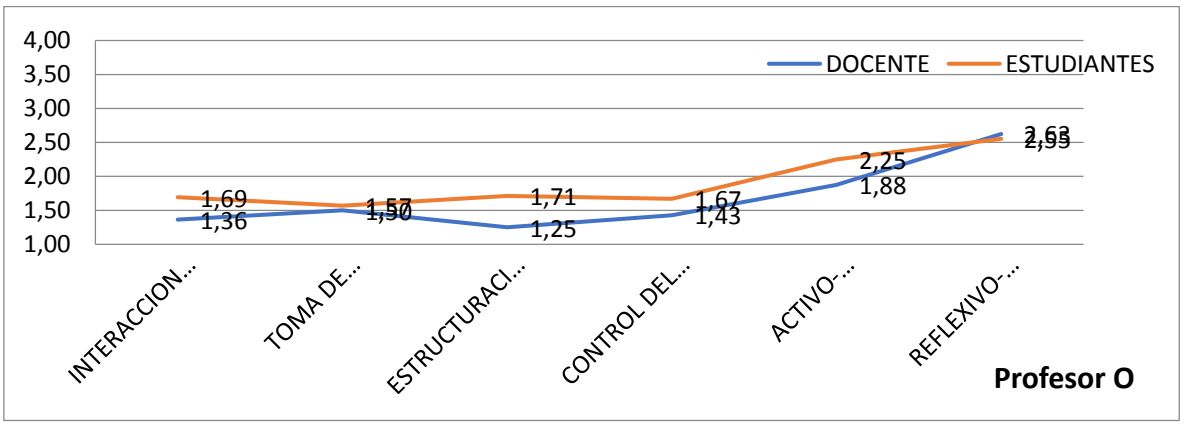

4,00
3,00
2,00
1,00
1,25
1,00
1,31
1,00
1,49
1,00
1,26
1,00
2,63
2,40
2,73
2,00
INTERACCION...
TOMA DE...
ESTRUCTURACION...
CONTROL DEL...
ACTIVO-TEORICO
REFLEXIVO-...
DOCENTE
ESTUDIANTES
Profesor H.


4,00
3,50
3,00
2,50
2,00
1,50
1,00
DOCENTE
ESTUDIANTES
1,87
1,70
1,44
1,00
1,31
1,00
1,71
1,41
2,50
2,29
2,63
2,48
INTERACCION DOCENTE...
TOMA DE DECISIONES
ESTRUCTURACION DE LA...
CONTROL DEL...
ACTIVO-TEORICO
REFLEXIVO-PRAGMATICO
Profesora N


4,00
3,50
3,00
2,50
2,00
1,50
1,00
DOCENTE
ESTUDIANTES
1,64
1,64
2,00
1,54
2,25
1,81
2,86
1,95
2,61
2,19
2,56
2,21
INTERACCION...
TOMA DE...
ESTRUCTURACIO...
CONTROL DEL...
ACTIVO-TEORICO
REFLEXIVO-...
Profesor G







En las anteriores gráficas se muestra que la percepción de los estudiantes y la del profesor es similar en la identificación de la tendencia, como se señaló anteriormente, lo que evidencia grados importantes de ajuste entre los participantes del proceso. Hay algunas pequeñas diferencias, - que se relacionan parcialmente con los rasgos generales del grupo mostrados anteriormente- y se comentarán a continuación: En el caso del profesor H, se percibe más

cercano, más abierto y más pragmático que lo que lo perciben los estudiantes. La profesora N, considera que los estudiantes tienen más posibilidad de tomar decisiones que la que ellos perciben; el profesor G considera que es menos controlador, estructurado y conciliador frente a las decisiones de lo que lo reportan sus estudiantes. Igualmente, el profesor JC conceptúa que permite más la toma de decisiones, que es poco controlador del comportamiento y que se orienta más al uso de estrategias de naturaleza experiencial, mientras sus estudiantes afirman, de forma discreta, lo contrario. La profesora R siente que negocia la toma de decisiones y que utiliza estrategias experienciales, mientras sus estudiantes la perciben menos negociadora y más reflexiva; el profesor O, (junto con la profesora N) con mayor armonía en la curva que los demás, en general se refiere más cercano, conciliador y estructurado que como lo reportan sus estudiantes. Estas pequeñas diferencias, dentro de rangos cercanos, muestran el acuerdo existente entre profesores y estudiantes frente a las situaciones didácticas.

Es evidente el equilibrio existente entre las estrategias de aula que promueven la experiencia y el modelamiento con las que fomentan el análisis de teorías y la reflexión. Los profesores universitarios con discapacidad participantes en el estudio, en todos los casos se mantuvieron combinando estas dos polaridades en su ejercicio de enseñanza cotidiano.

Frente a las formas en las que las particularidades de la relación con el mundo contribuyen a la enseñanza de los profesores participantes en el estudio, hay que decir en primera instancia que, aunque estas formas propias pueden ser compartidas por otras personas – el uso mayor de la percepción háptica en el caso de las personas ciegas, por ejemplo- estas formas pertenecen a un talante más amplio, constituido por la experiencia de la discapacidad del profesor a través de su vida, es decir, su saber sobre la discapacidad y la persona que se formó en gran medida como resultado de esta experiencia. Esto implica que las diferencias entre la enseñanza de un profesor y

otro se mantienen, aunque su particularidad de relación con el medio sea similar – como en el caso de los dos maestros sordos participantes en el estudio. Lo anterior se hizo evidente en las diferencias entre los seis profesores participantes en el estudio, aunque los aspectos comunes puedan relacionarse con la experiencia de la discapacidad. En general, la experiencia de la discapacidad convertida en saber se expresa en el conocimiento, en la forma de hacer las cosas y en la relación con los otros.

Es posible entonces, señalar que, según lo reportado por los estudiantes en la aplicación del inventario de estilos de enseñanza, los profesores participantes son muy cercanos con sus estudiantes, mostrando altos niveles de interacción y control al mismo tiempo que brindan opciones para la participación y construcción conjunta -equilibrando el poder- a través de diseños de situaciones en las que se combina la reflexión, la acción y el acompañamiento.

Evidentemente, el Inventario de Estilos de Enseñanza no contiene ítems que específicamente pregunten por la experiencia del profesor o el estudiante, o por la forma en cómo se entiende y construye el saber; sin embargo, muestra tendencias y comportamientos del profesor que son vistos e interpretados por los estudiantes de manera similar entre individuos y grupo, así como entre éstos y el mismo profesor. En sí mismo, este hecho muestra un grado importante consenso entre los participantes de la relación, lo que trasciende las interpretaciones individuales.

La aplicación del inventario en este proceso investigativo ha provisto varios aspectos que configuran caminos para investigaciones posteriores: en primer lugar, la perspectiva de los estudiantes, que recuerda que más que receptores o participantes pasivos, son interlocutores válidos dentro de las relaciones pedagógicas. Su mirada muestra una percepción que debe ser considerada en cada caso y situación. En segundo lugar, la dimensión más estable del inventario,

la social, muestra el componente fundamental del acto pedagógico: la interacción. Leída esta sistémicamente, es decir, con propiedades como la circularidad, la totalidad, la regulación -retroalimentación, la dinámica, el equilibrio -organización y la apertura al intercambio, entre otras, puede entenderse cómo en el encuentro en la clase se configura y reconfigura la experiencia, se construye y reorganiza el panorama simbólico -el mundo como lo entendemos – y se asiste al surgimiento de dimensiones que trascienden lo individual, hacia lo interindividual y grupal. Y, en tercer lugar, la perspectiva de la clase como sistema en donde las dinámicas de interacción, la regulación y feedback y las dinámicas de proceso -en el IEE, las estrategias- permite hacer una mirada compleja, a las influencias recíprocas y causalidades circulares, más que a propuestas lineales resueltas en causa y efecto. La posibilidad del tercer espacio, como construcción, requiere de este enfoque sistémico.

Decirse desde la propia experiencia, (primer estudio desarrollado) ser observado desde "afuera" para mostrar aspectos que desde sí mismo no se ven, (segundo) y conocer las percepciones de aquellos con los que se comparte la construcción (tercero) construye una perspectiva compleja a la que cada uno de nosotros, como maestro debería tener acceso.

Finalmente, pueden verse las formas en las que el saber de la experiencia de la discapacidad se muestra en relación con las dimensiones del inventario: en la dimensión social, el profesor representa una imagen positiva de un profesional y docente universitario que no se limita o reduce por su discapacidad; quién desde el principio propone pautas de relación abierta e interacción a sus estudiantes extensibles a otras personas con discapacidad que conozcan, entre las que se encuentra la aceptación de la interdependencia como característica de formas adecuadas de ayuda mutua. En la dimensión de control y gestión del aula, el profesor construye escenarios para el encuentro y la discusión, cercanos a los terceros espacios, como base para la

consideración del saber; y en la dimensión estrategias de aula, el equilibrio entre las teorías y las experiencias, el modelamiento y la reflexión, muestra algo que permanente y cotidianamente una persona con discapacidad hace como parte de sus relaciones con el entorno: poner especial atención a las barreras, a las formas en cómo se presenta y transforma ese entorno y, sobre todo, a las formas en cómo puede hacer las cosas que otros hacen automática y fácilmente. Cada día, al igual que todas las personas sin discapacidad, debe enfrentarse a los retos que implican desenvolverse en su entorno; sin embargo, a diferencia de las personas sin discapacidad, no cuenta con las pautas normalizadas de acción, ni con procedimientos estándar. Debe encontrar formas propias para relacionarse, incluyendo enseñar a los otros cómo hacerlo. El saber de la discapacidad es el saber de la experiencia de la relación con el entorno en todo nivel.

Capítulo 5. Encuadre de las perspectivas: interculturalidad y discapacidad.

En los capítulos anteriores se han presentado tres estudios que ilustran tres perspectivas diversas y complementarias sobre las formas en las que la experiencia de la discapacidad se expresa en saber de la discapacidad y este a su vez se muestra en las formas de la enseñanza, de la mano de seis profesores universitarios con discapacidad. A través de las narraciones de sus experiencias vitales, de la observación de sus interacciones en clase y de las percepciones de sus alumnos, ha sido posible advertir dimensiones ocultas o no expresadas del saber de la discapacidad. La perspectiva cultural en la que se basa el presente estudio, centrada en la experiencia, la interacción humana, la construcción y deconstrucción del mundo simbólico, sugiere que para comprender la discapacidad en todas sus dimensiones – y, sobre todo, en formas que trasciendan el reduccionismo y el asistencialismo- es importante el encuadre al interior de un contexto sociohistórico que articule las miradas entre sí y con otras dimensiones de sentido. La interculturalidad, como concepto y dinámica social, como perspectiva y reto, permite leer algunas articulaciones que se presentan a continuación. Por ejemplo, con respecto a la denominada inclusión social de las personas con discapacidad.

Inclusión y discapacidad: La interculturalidad como clave para la comprensión.

A propósito de la participación de las personas en situación de discapacidad y sus familias en proyectos de inclusión de estas poblaciones en los esfuerzos estatales de desarrollo social y educativo, se pueden considerar planteamientos que están en juego para las poblaciones denominadas minoritarias y/o vulnerables, tales como los grupos indígenas, los afrodescendientes, las comunidades LGBTI y los desplazados como consecuencia del conflicto

armado, entre otras. Al no ser estas poblaciones fácilmente comprensibles de manera homogénea o universalista (ni siquiera desde lo comunitario en algunos casos), ni comparables entre sí, es necesario considerar algunos de estos planteamientos en lo que puedan representar para el caso de análisis. En este, la política de inclusión que se ha venido implementando para fomentar la atención educativa a las personas en situación de discapacidad, las acciones derivadas de las comprensiones del fenómeno y los resultados de las mismas adquieren sentidos diferentes dependiendo precisamente del lugar que ocupan las personas y grupos interesados. Un claro ejemplo de la participación es la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de diciembre de 2006 y ratificada por Colombia según la Ley 1346 del 2009, en cuya preparación y redacción participaron colectivos de personas con discapacidad y los informes de su aplicación, generados como resultado del monitoreo que estos colectivos han hecho.

Para el análisis de la posible extrapolación planteada, se considerarán inicialmente los planteamientos acerca de la interculturalidad, seguidos de las perspectivas de discapacidad y las propuestas en torno al tercer espacio, como alternativa para el encuentro.

Un planteamiento que puede considerarse en este caso es la noción de interculturalidad como lucha, como conquista, en relación con el poder (Walsh, 2009). En una orilla distinta al establecimiento acrítico de la diversidad existente en la condición humana (McLaren, 1997), que invisibiliza las diferencias y los conflictos; la referencia a la interculturalidad es lo que surge en el encuentro, lo que se construye en oposición a las políticas colonialistas; políticas que en América Latina han ignorado el conocimiento ancestral y las formas de ser y estar en el mundo. Si no se entiende así, la diversidad cultural se convierte en un nuevo multiculturalismo.

La consideración actual de la interculturalidad en las políticas de inclusión puede entenderse –y usarse- en dos vías: como el logro de la participación de los grupos y como estrategia de asimilación. Así, es necesario entender la diferencia entre lo que Walsh (2007) señala como: … "una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra, concebida como proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad." Solo en esta última concepción, la interculturalidad tiene sentido, ya que en la perspectiva funcional no se plantea transformación alguna, como se demuestra a continuación.

Siguiendo a Walsh (2009), la diversidad cultural se entiende desde tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. La interculturalidad **relacional,** - aunque visibiliza las relaciones, oculta la conflictividad, el tramado de poder y la estructura social que convierte las diferencias en desigualdades. La interculturalidad **funcional**, en segundo lugar, fomenta el reconocimiento de las diferencias para asimilarlas al sistema existente; y es "perfectamente compatible con la lógica del modelo liberal presente". Se añade la diferencia al sistema y modelos existentes, pero sin pretender transformación estructural alguna. Este modelo asimilacionista, que propende por el reconocimiento y respeto a la diferencia, forma parte de las políticas actuales de muchos de los Estados – nación. Se busca asegurar la cohesión social por medio de la inclusión –al estilo del multiculturalismo neo – liberal norteamericano y el interculturalismo europeo-. Las prácticas de la denominada "educación inclusiva" actual, son el mejor ejemplo de este tipo de perspectiva. Partiendo de acciones compensatorias (como la adaptación de currículos, el establecimiento de "aulas especiales" dentro de las instituciones educativas, proyectos educativos personalizados, etc.) estas prácticas se centran en transformar o adaptar al individuo a la escuela existente, conservando a su vez las comprensiones médico –rehabilitadoras que le dieron origen.

Esta perspectiva funcional se orienta a proyectos que pretenden la transformación de la institución (como el denominado Índice de Inclusión, (2009) que plantea acciones en las áreas administrativo – financiera, académica y comunitaria, pretendiendo flexibilizarse sin abandonar la estructura existente) y resulta siendo impermeable a los saberes que traen las personas y colectivos. El interés no es aprender o transformarse, sino asimilar una población.

La tercera perspectiva de la interculturalidad, la crítica**,** se refiere más a la estructura social y cómo se piensa la relación con el capitalismo del mercado. Es fundamentalmente crítica del modelo y de la forma como este ha servido al mantenimiento de la marginación de los pueblos. La postura crítica es un proyecto, que se construye "desde abajo" y que se entiende no logrado todavía, en proceso y en distintas fases de estructuración. Propone Walsh, (2009) que esta perspectiva debe actuar directamente sobre la matriz de colonialidad, es decir, no solo sobre las estructuras sociales y de relaciones, sino sobre la jerarquización del ser y el saber de la vida misma, contra la subordinación y deshumanización que históricamente ha producido la lógica capitalista colonial.

De acuerdo con Walsh (2009), la colonialidad, como patrón de poder y dominación, expresada en áreas como la política, el saber, el ser y de la madre naturaleza y la vida misma, muestra cómo los aspectos de raza, racismo y racialización, además de los denominados cultura y clase, están en la base de las estructuras y prácticas subordinadoras y dominadoras de la modernidad y el capitalismo global.

Por lo anterior, interculturalidad y decolonialidad se proponen como proyectos entretejidos, que estarían la base de la deconstrucción y la construcción sociales. Es un

…esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que abre la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir "con") en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales. Simón Yampara Pachakutt''I –Kandiri, 1995, Citado en Walsh, (2009).

Aquí, esta comprensión y acción del "interculturalizar" –-como, por ejemplo, la manera como la Constitución ecuatoriana ha resaltado formas alternativas de ser, estar y comprender el propio mundo, haciéndolas parte de nuevas construcciones sociales- se hace patente, según Walsh, (2009) en tres fenómenos sociales actuales: la pluralización de la ciencia y el conocimiento, los derechos de la naturaleza y el *Sumak Kawsay* o el buen vivir.

Todo lo anterior se logra de maneras diversas: además de los planteamientos que hace Walsh se pueden mencionar algunas ideas planteadas por Dietz (2012), quien establece una relación importante con el concepto de interculturalidad crítica que muestra Walsh, sobre todo en lo relativo a la lucha de poder y la búsqueda de las reivindicaciones sociales por parte de los grupos étnicos. Sin embargo, la postura asimilacionista asumida por el Estado – sobre todo en Norteamérica- es clara evidencia de la perspectiva de interculturalidad funcional por la que se opta. A esta opción contribuye la academización de la diferencia, con los denominados "estudios étnicos", como una forma de presión de los movimientos que buscan reivindicaciones. Los efectos de ello, tales como la producción académica, la "multiculturalización transversal" de las disciplinas, la vinculación de docentes representantes de los grupos étnicos o afrodescendientes, y las políticas de "acción afirmativa" (o discriminación positiva), se observan en lo que Dietz (2012), citando a Arthur y Shapiro (1994), denomina "guerras culturales" o "guerras de campus", para expresar el posicionamiento de los temas étnicos y culturales en la discusión académica y la opinión pública. En consonancia con lo anterior, se desarrolla una noción de identidad de corte

lingüístico, es decir, asociada a los discursos propios de los centros de cultura, las prácticas y los aparatos ideológicos del Estado, que contribuye a la asimilación simbólica a la estructura existente.

De aquí a la escuela, o a lo que Dietz (2012) denomina la Pedagogización del multiculturalismo, solo ha sido cuestión de seguir pasos lógicos: es la institución educativa la plataforma fundamental para posicionar la hegemonía cultural del Estado y también, para concretar las luchas identitarias de los grupos. Por supuesto, la educación, manejada por el Estado resulta haciendo lo que ha hecho siempre: estigmatizar lo ajeno y nacionalizar lo propio. Es por ello que los indígenas han luchado y construido su "otra" educación, no cooptada por el sistema, no reducida a lo que se folkloriza y se acepta desde la colonialidad: lo que hoy en día se denomina educación propia, superando el concepto de etnoeducación, el cual, en opinión de los grupos indígenas, sufre del mal de la colonialidad.

Pero las aplicaciones a lo educativo no terminan allí, entre la hegemonía y la particularidad: es posible pensar para lo educativo algunas pistas que se proponen desde lo antropológico: descifrar los discursos culturalistas y eliminar con ello las esencialidades en torno a las diferencias; desvincular las diferencias de los problemas escolares, ya que no obedecen a una causalidad directa, sino que, más bien, interrogan las formas de una escuela colonialista y homogeinizante. Igualmente, es posible avanzar hacia una transdisciplinariedad y una comunicación intercultural, lo que significa reconocer al menos la existencia de construcciones posibles, proyectos y mundos no existentes todavía. Para ello se requiere tanto de habilidades de comunicación empática como de la construcción de escenarios nuevos. Desafortunadamente, este enfoque es bastante utópico y toma poco en cuenta los contenidos ideológicos que circulan en la comunicación entre los sujetos. Dietz (2012), sugiere desarrollar propuestas basadas en una racionalidad pragmática,

donde se considere la diversidad como recurso en donde todas las fuentes de diversidad “deben ser promovidas en términos de crear, no igualdad, sino un “ambiente inclusivo” (p.94).

Este desplazamiento de la particularización a la consideración del ambiente representa una mirada interesante. Es una concepción ecológica de la discapacidad, en donde ésta se considera como una consecuencia de la relación del sujeto con el ambiente y no como una asociación con el diagnóstico o la carencia… así, entonces, el ambiente inclusivo es el objetivo por trabajar.

En este sentido, de acuerdo con Dietz (2012), “la diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las “líneas de diferenciación” (Krüger-Potratz, 2005, citado en Dietz, 2012), combinando las formas de construcción de la identidad y las formas de discriminación. A partir del análisis de estos contrastes, se examina la construcción de lo normal – homogéneo y lo anormal – heterogéneo. Desde la mirada de la diversidad, como señala Oliver, (2005) lo normal es lo diferente.

En ese mismo sentido, podemos ver que las perspectivas de la investigación en interculturalidad se han movido de procesos de descripción de las acciones y motivaciones de los sujetos, los grupos y las políticas, al análisis de estos en el marco del escenario intercultural; es decir, desde el lugar del encuentro a más allá de los planos individualistas o universalistas. Este movimiento aporta comprensiones integradoras, que permiten avanzar en la construcción de otras perspectivas, e incluso revisar de manera crítica cada postura. De todos modos, para ser una postura que ha avanzado más en sus formulaciones que en sus concreciones reales, fuertemente asimilacionista y por ello en pugna permanente con las necesarias luchas de los grupos, se esbozan escenarios donde, poco a poco, se concreta lo intercultural. Las luchas por el poder, en la

búsqueda del posicionamiento y la visibilización, caracterizan el panorama actual. Mucho se ha construido, pero parece que el verdadero proyecto intercultural, el de la transformación, aún está por hacerse.

Teniendo en cuenta que la interculturalidad implica construir el lugar simbólico y físico para el encuentro, no solo de distintas formas de ser y estar en el mundo sino de distintas formas de considerar y relatar la experiencia, para visibilizar otras comprensiones y construir otros horizontes, con intereses en pugna, conflictos emergentes y formas de invisibilización de los mismos, como la asimilación, se propone una mirada de este panorama desde el ámbito de la discapacidad y la perspectiva de la inclusión.

Interculturalidad e inclusión. ¿Ruptura de la profecía?

Retomando las formas en la cuales se ha entendido la discapacidad a través del tiempo que se expresaron en el capítulo primero del presente documento, sólo se señalará aquí que enfoques como el de prescindencia (Brogna 2010), con eliminación y ocultamiento (Díaz 1997), todavía presentes hoy en día, seguidos por enfoques más funcionales a la cultura actual, como el rehabilitatorio, que se basa en la comprensión de la discapacidad como enfermedad, con la subsecuente posibilidad de transformar la condición, reduciéndola o mitigándola, y que parte de la idea de que, si se habilita o rehabilita al sujeto, este puede ser útil a la sociedad, no agotan las posibilidades de abordar la discapacidad. Emergen otros enfoques, ya nombrados anteriormente, como el social, que dialoga y se nutre de varias orientaciones, dentro de las que se encuentra la ecológica. Desde esta mirada, la discapacidad es una resultante de la interacción del sujeto con su entorno (Schalock 2007, Wehmeyer 2007).

El modelo social de la discapacidad pasa de la consideración de ésta como un hecho individual a ser un hecho social, donde se construye. Ya no se adjetivan las personas como discapacitadas, sino que se examinan las formas de relación de estas con la sociedad, que resulta siendo discapacitante. Asimismo, se abre a la consideración fundamental de que la persona define, (y redefine) en su experiencia su identidad; no solo es definida externamente, sin su concurso.

Como se señaló anteriormente, se puede ver claramente la evidencia de la colonialidad expresada en todas las dimensiones: colonialidad del saber, del ser, del poder y de la vida misma, siendo definida la discapacidad desde modelos médicos y funcionalistas y las personas, como portadores de estas definiciones. En este sentido, se encuentra que la comprensión de la discapacidad y de las personas con discapacidad pasa por los imaginarios que ha generado esta colonialidad eurocéntrica, higienista, que subalterniza a los sujetos y decide por ellos; se comparte con otras perspectivas y poblaciones, como la indígena y la afro, la asignación de etiquetas a los sujetos, los lugares - "no lugares"- sociales y las formas de atención a sus necesidades, demandas y propuestas.

Habría que detenerse un momento aquí para señalar que, una de las grandes diferencias entre la discapacidad y los casos de poblaciones minoritarias mencionadas arriba, radica en la posibilidad de estas últimas de encontrar, mantener y difundir aspectos constitutivos de sus tradiciones y la cultura, que aportan sentidos de identidad, valor y pertenencia al colectivo. Podría decirse que nada de eso se encuentra en la comprensión de la discapacidad; nada en el pasado, ni en el presente, además de la mirada de la enfermedad, desde el enfoque médico. Nada – por lo menos positivo- con lo cual identificarse para conformar un sentido de lucha o reclamo identitario, centrado en la tradición. Sin embargo, no significa que no haya lugares desde donde decir y decirse, interpelar tradiciones negativas e identidades construidas en torno a la negación y

la discriminación. La experiencia propia, el saber construido a lo largo de la vida en relación con entornos discapacitantes, aporta comprensiones, formas de hacer y de relacionarse. Es posible desde la margen, desde la experiencia, desde lo vivido y construido, desde lo propio, redefinir la cultura. Es claro, en lo que viene argumentándose, que la persona sorda, como tal, no se resume en su dificultad para escuchar, o la persona ciega, en su dificultad para ver: su identidad es mucho más, entre ello, formas de sensorialidad distinta, de comunicación, de relación. Ni siquiera en el caso de las personas negras –o afrodescendientes – el color de su piel o el lugar donde viven determina su identidad ni su pertenencia a comunidad alguna. Es en la vivencia de relación, en la experiencia vital en donde se construye la identidad. Por eso hablamos de interculturalidad como la construcción del lugar del encuentro y construcción entre culturas, entendiendo que las personas con discapacidad y sus familias tienen mucho para decir e interpelar desde su experiencia vital, desde formas de comprender el mundo y transformarlo.

Retomando, podría encontrarse paralelos entre las formas que ha asumido la inclusión como política y como práctica, que se asimilan mucho a las que plantea Walsh para la interculturalidad (relacional, funcional y crítica). En este sentido, se puede verificar que los programas pensados para la participación de personas con discapacidad en el contexto social se enmarcan en su mayoría en una inclusión a las instituciones – sobre todo educativas- en las cuales se producen ajustes de naturaleza curricular y didáctica, soportados en procesos de capacitación a docentes y que, de manera muy similar a la perspectiva de la interculturalidad relacional, oculta la conflictividad y el tramado de poder. De la misma manera, estas formas, (como el denominado "Índice de Inclusión" referido anteriormente) son funcionales a la estructura actual, centradas en objetivos asimilacionistas.

Se plantea entonces que la inclusión debe ser más que un verbo, una práctica o un propósito en las políticas; debe ser una perspectiva epistemológica, una característica constitutiva de la comprensión de las realidades: debe implicar múltiples formas de ser y estar en el mundo, así como múltiples realidades y mundos. Múltiples subjetividades y la multiplicidad de cada una. Mientras se siga comprendiendo desde una perspectiva unitaria y, además, en unas realidades sociales prediseñadas y con unas prácticas preconfiguradas, las posibilidades de la participación de otras formas de la subjetividad se mantendrán cerradas.

Por lo anterior, la tercera perspectiva de la interculturalidad, la crítica, es la que puede representar alternativas para la participación de las personas con discapacidad. Alternativas a la inclusión. Hay que decir y hacer de otra forma: si se sigue hablando de inclusión – integración – se sigue caminando el sendero ya trazado. No hay opciones allí. Ajustar las escuelas para que todos entren ya se hace y produce más males que posibilidades. Hay que generar otros escenarios, crear otros espacios. En eso consiste la construcción del tercer espacio y la consideración del saber de la experiencia de la discapacidad como interlocución válida a los saberes existentes actualmente, al interior de relaciones de poder que no invisibilicen este saber.

El tercer espacio como estrategia fundamental para pensar la interculturalidad en la educación. (Y la inclusión)

La oferta educativa general para la inclusión de la discapacidad se caracteriza por seguir modelos interculturales asimilacionistas e integracionistas, cercanos al multiculturalismo liberal. Se combinan las perspectivas funcional y relacional, más que la crítica, reconociendo la diferencia sin transformar las condiciones estructurales que conservan las desigualdades. La apuesta por un modelo de interculturalidad desde la perspectiva crítica implica, en un sentido,

crear estrategias y escenarios que permitan la presencia y el reconocimiento de formas distintas de comprender, ser y actuar en el mundo; en otro sentido, reconocer las formas en las que se ha construido y naturalizado la subalternización y el desconocimiento de estas "otras" formas.

Así se puede ir transformando la institución educativa. Con estas propuestas se puede interpelar el papel de garante y reproductor de los discursos y prácticas dominantes que la institución educativa ha asumido, teniendo como base un diálogo de pares, de saberes diversos, de epistemes emergentes. Cuestionar e interpelar, pero también construir en conjunto, sin pretender partir de la transformación de la institución educativa más allá de abrir el espacio para la construcción conjunta. A continuación, se retoman los conceptos anteriormente presentados como el "tercer espacio" (Bahba, 2002) y la "tercera zona" de Winnicott (1994), haciendo otros énfasis:

La noción del tercer espacio es considerada por Bahba (2002) como un escenario relacional, que se origina en las interacciones y que es permanentemente cambiante de acuerdo con lo que los sujetos construyen (o deconstruyen). Muestra, sobre todo, que la cultura se revisa y se transforma en los intersticios, en las márgenes. "Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad, interés comunitario o valor cultural." (Bahba, 2002).

Lo inter de la interculturalidad es lo que Homi Bahba (2002) refiere como el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la cultura del otro. Este tercer espacio permite construir relaciones y articulaciones sociales. / En este espacio fronterizo

de relación y negociación también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante (Guido 2012).

El tercer espacio, surge de la necesidad de una enunciación que comprenda a los implicados en el encuentro, cuando las enunciaciones disponibles no lo permiten o son insuficientes. Al mismo tiempo, las interroga desde un marco más amplio y a la vez, inexplorado, mostrando que la cultura no es un código único ni integrado, ni que evoluciona históricamente.

> Es este Tercer Espacio, aunque irrepresentable en sí mismo, el que constituye las condiciones discursivas de la enunciación que aseguran que el sentido y los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza primordiales; que aun los mismos signos pueden ser apropiados, traducidos, rehistorizados y vueltos a leer. (Bahba, 2002, p.58)

La posibilidad del encuentro en la diferencia cultural, sin asimilación o eliminación de ésta, se concreta en el tercer espacio. En el caso de la discapacidad, las enunciaciones desde la salud – enfermedad, la habilidad o la alteración de la misma, la polaridad normalidad – anormalidad, son insuficientes –por decir lo menos- para dar cuenta del sentido de la experiencia, que da origen a enunciaciones otras, no comprendidas desde las descritas por la cultura. En el margen entre disciplinas y vivencias se construyen estas enunciaciones, que interrogan las representaciones establecidas. Es por su ambivalencia que es posible reconstruir y nombrar de otra manera.

Desde la psicología, se proponen nociones que dialogan con estos planteamientos, como los conceptos de “espacio transicional” y de “tercera zona” desarrollados por Winnicott (1994): el primero, existente entre lo que podría denominarse real, objetivo en la percepción del niño (la madre, por ejemplo) y las representaciones que de esta realidad se hace. En esta interacción se

transforman las representaciones y la relación con los objetos reales. Es la tercera zona. Esta zona intermedia de experiencia,

…no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora (Winnicott,1994 p. 22).

Conservando las proporciones y las diferencias evidentes entre los conceptos enunciados y los contextos de origen y aplicación de los mismos, se pueden encontrar pistas sugerentes frente a la comprensión de las posibilidades de este tercer espacio. Claramente, no es un resumen (ni una suma) de lo que cada "otro" trae. Implica sobre todo una transformación, una construcción emergente que cambia a su vez lo que cada uno tiene. Es un desplazamiento epistemológico, un descentramiento que aporta nuevos elementos. Por eso es tan potente. Por eso Winnicott (1994) propone que en esa tercera zona están el juego, la imaginación, la creación y la vida religiosa. Situados en ese escenario, asumimos la relatividad de toda teoría, la variabilidad de toda representación y, por ende, la posibilidad de construir otros mundos.

Pensar esto pedagógicamente implica construir espacios que no simplifiquen el encuentro, sino que, al contrario, partan del examen crítico de aquello que se trae al mismo: contenidos, representaciones e imaginarios, entre otros elementos del panorama simbólico.

Precisamente, a partir de esta concepción, la profesora Alicia Vistraín, del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México, plantea que el tercer espacio en el contexto escolar se origina en

…las interacciones entre alumnos en las situaciones de enseñanza. Allí los alumnos pueden expresar, durante la exposición temática hecha por el maestro, conocimientos que fueron apropiados en su vida cotidiana previa –sin distinguir necesariamente a un espacio físico ajeno a la escuela– discursos alternativos retomados de sus acervos de conocimiento, y que pueden servir para dar sentido a los temas escolares que están siendo expuestos por los maestros. Por esto, el tercer espacio debe ser observado en la práctica misma. Así, los discursos alternativos pueden provocar la apertura del "tercer espacio", un escenario escolar dialógico en el que se escuchan múltiples voces (Vistrain, 2009, p.4.).

A partir de lo dicho, es necesario retomar algunas ideas frente a la relación interculturalidad – discapacidad, examinando críticamente la perspectiva de inclusión, ya que está evidentemente vinculada a una estrategia funcional a intereses liberales y económicos.

En línea con lo que se ha venido expresando, se reconoce y dialoga con compresiones de la discapacidad expresadas anteriormente, como la ecológica (Schalock, 1999) y la social, (Palacios, 2008) en las que la discapacidad es una resultante de la interacción de los sujetos con el entorno y, por ende, una construcción social, más allá de un diagnóstico. Entre otras cosas, implica el diseño de escenarios relacionales, de participación y encuentro. Si el grado de discapacidad de un sujeto se relaciona con su interacción, entonces es variable y no implica una suerte de *condena por naturaleza*. No es lo que se supone que sea; es lo que puede ser y lo que resulta de su construcción y participación.

Sin embargo, esta perspectiva encarna retos mayores de los que aparecen a primera vista: uno de ellos, el mayor por mucho es el equilibrio de poder. Cuando un escenario garantiza la participación de las multiplicidades y diferencias, aparecen los conflictos. Interculturalidad y

conflicto vienen juntos, (en oposición a multiculturalidad y diversidad, como señala McLaren (1997). Como se entiende, el problema con el conflicto no es su existencia sino las formas en que se tramita. En la base del tercer espacio, del encuentro multicultural, está el conflicto que se origina en la lucha por el poder. El equilibrio entre diferencias está también en la base de las construcciones, ya que implica ceder de todos lados. Implica flexibilidad y actitud para la construcción. Cuando esto no se da, hay lucha, presión y enfrentamiento. Podría decirse que el equilibrio es transitorio, que lo permanente es el desequilibrio (en el aprendizaje, es una ley fundamental) en el poder. Esta premisa significa a su vez, que en la construcción del tercer espacio se juegan intereses, historias y futuros. El juego y las estrategias del mismo son elementos básicos de una interculturalidad no inocente, crítica, como proyecto vital.

Se parte entonces, de lo dicho: la perspectiva de la discapacidad es un relato – que, por ende, puede relatarse de otra forma- que menos tiene que ver con el diagnóstico, y más con la relación del sujeto con el entorno, cambiante a su vez, posible, transformada. En el terreno del encuentro, que se supone, es mayor que cada uno de los relatos, es posible construir nuevos relatos, nuevos sujetos.

Por supuesto, como se dijo, se acoge la perspectiva crítica de la interculturalidad, para no entrar centrados en posturas naturalizadas o lugares predefinidos. Es desde el tercer espacio que lo "inter", que siempre está en construcción, deviene en opciones inéditas, más que en reafirmación de posturas. Ese tercer espacio, que reclama lo dinámico, lo mutable, lo relacional de cada relato y sujeto, es, paradójicamente un lugar sin definición última, un taller para el encuentro y el desencuentro.

El tercer espacio así entendido, se configura en la frontera en donde se asume la relatividad de toda pertenencia, de todo poder. Por eso debe ser construido a contracorriente de lo establecido, dialogando con lo institucional, sin resumirse en ello ni subalternizarse. Más que un lugar, es un dispositivo para provocar la emergencia de opciones de encuentro, deconstrucción y de construcción. Algunas veces se construye y mantiene como parte de una estrategia pensada en sí misma, pero la mayoría de las veces emerge como resultado de la dinámica de lucha por el poder y se convierte en uno de múltiples escenarios en donde se dialoga, reivindica y construye, hasta que resulta colonizado por la institucionalidad y pierde su potencial transformador. De suyo, el tercer espacio siempre es contradictorio, subversivo, conflictivo. No es lugar de consensos la mayoría de las veces: no se construye para ello. Por lo anterior, los lugares de negociación y encuentro entre versiones y representantes de distintas realidades distan mucho de ser terceros espacios. Generalmente estos son de corta duración, espontáneos y brillantes, pero también se diferencian de acciones reactivas, de golpes de opinión, en que siempre la clave para ubicarlos es el encuentro.

En este orden de ideas, los terceros espacios además de ser construidos deben ser buscados: en los juegos de los sujetos que relativizan la institucionalidad, en las márgenes y fronteras donde se encuentran los opuestos para tomar un respiro y hacer una tregua, en los momentos de encuentro para "hacer algo distinto" a lo rutinario, es decir, en lo cotidiano. Algunas apuestas, como la Rehabilitación Basada en la Comunidad, propuesta por la OMS (2012), aunque forman parte de estrategias asimilacionistas, se construyen terceros espacios con las comunidades. Poco a poco, el cultivo de estos espacios origina movimientos y construye propuestas. Movimientos como el de "Vida Independiente", (García, 2003) que con su eslogan "nada sobre nosotros, sin nosotros" se

constituye en interlocutor en terceros espacios, desde comprensiones de la discapacidad desde ópticas relacionales y mutables.

Los terceros espacios surgen entonces, de las tensiones en el acceso al poder, de las necesidades y motivaciones de los grupos y, sobre todo, de la idea de que el posible construir más allá, un lugar simbólico, una utopía, un horizonte a seguir. La interculturalidad crítica.

Los terceros espacios, como opciones para la educación y para la participación de las personas con discapacidad en este y todos los niveles, representan los horizontes de encuentro en los que se supere la colonialidad y la inclusión.

El tercer espacio para el caso de los profesores universitarios con discapacidad

La experiencia de la discapacidad convertida en saber de la discapacidad a través de la reflexión, el encuentro y la interpelación, tiene en sus retos el diálogo con los saberes existentes para develar condiciones de subalternización y discriminación; para construir terceros espacios en las instituciones educativas y en la sociedad en general y proponer comprensiones alternativas que a la vez abran espacios reales de participación a las personas en situación de discapacidad en todos los niveles de la cultura. Es muy conocido que las principales barreras que se encuentran son de naturaleza actitudinal, en muchos sentidos producto de la colonialidad histórica del saber.

Los profesores participantes del estudio, desde su posición como intelectuales, personas con experiencia y saber de la discapacidad y transformadores de la cultura, se convierten en su ejercicio cotidiano en constructores de terceros espacios como fundamento del quehacer pedagógico y didáctico. Su propia experiencia, la forma en cómo interactúan y la percepción de sus estudiantes, son evidencias de ello.

Discusión y conclusiones.

Las tres perspectivas: Mirada sinérgica.

Desde lo biográfico – narrativo, se muestra cómo el profesor se ve a sí mismo y a su enseñanza; en la observación de su actuar, la mirada se centró en los gestos docentes, en la forma en como él o la profesora define, tanto lo que se va a trabajar, como la forma en cómo se hará. En el Inventario de Estilos de Enseñanza, las percepciones que tienen los estudiantes sobre aspectos específicos de la forma de enseñanza del profesor o profesora.

En la siguiente tabla se presentan los aspectos observados en cada una de las perspectivas, con su nomenclatura correspondiente (Categorías y Dimensiones)

Tabla 17 Aspectos Observados. -Resumen-

	Perspectiva individual: El maestro cómo se ve a sí mismo.	Desde el observado externo: cómo actúa.	Desde los estudiantes: cómo ven sus formas de enseñanza.
Estrategia de Recolección de Información	Narrativa - Biográfica Entrevistas no estructuradas	Registro Videográfico Protocolos	Cuestionario Inventario de Estilo de Enseñanza. Formatos.
Tipo de Análisis	Análisis de contenido.	Clínica Didáctica	Estadística descriptiva, tendencias centrales
Aspectos observados	Experiencia, Saber de la discapacidad	Gestos Docentes. Interacción.	Formas de la enseñanza
Categorías y Dimensiones.	Saber de la discapacidad y saber pedagógico.	Demostraciones – Anticipación de las dificultades.	Dimensiones y subdimensiones: Dimensión Social.

	Humor.	Interacción docente - estudiante.
Comprensión de la discapacidad.	Adaptación del entorno.	Toma de decisiones.
Interdependencia, construcción de lo común, interacciones.	Acompañamiento y escucha al estudiante.	Dimensión Control y gestión del aula.
Autodeterminación, motivaciones propias.	Interdependencia y autodeterminación	Estructuración de la enseñanza Control del comportamiento
Docencia universitaria e imagen como maestro.	Tercer Espacio.	Estrategias de Aula. Activas /teóricas Reflexivas /Pragmáticas.

Discusión. Aspectos que emergen desde cada una de las perspectivas.

Biográfico -narrativo.

Partir de la experiencia vital de cada uno de los profesores participantes, permitió comprender que la experiencia vital con la discapacidad a lo largo de la vida configura formas propias de percibir, ser y actuar en el mundo. Más allá de lo evidente funcional, esta experiencia comporta la vivencia intersubjetiva, la interacción, inédita muchas veces, con un mundo que tiene rutas y ritmos normalizados. Es la experiencia del desafío, de la pregunta y la búsqueda constante, de la revisión de los pasos y la reorganización de la esperanza. Es un saber poco conocido y muchas veces silenciado por el saber colonial médico, que subordina la experiencia a nivel de obstáculo epistemológico. Por el contrario, la experiencia es la base del saber, es la vivencia comprendida y contrastada, preguntada mil veces y reconfigurada cada día. La experiencia con la discapacidad es ordenadora de la subjetividad.

El saber de la discapacidad propone comprensiones distintas sobre la discapacidad, las personas que la viven, sus procesos de desarrollo, sus relaciones con el entorno, sus formas de participación y sus capacidades, entre otras cosas. Al saber existente en la actualidad, difundido ampliamente (el de la enfermedad y las terapéuticas) le hace falta dialogar con este saber construido desde la experiencia, desde la elaboración constante de la vivencia cotidiana, donde todo saber diagnóstico, toda clasificación y estructura se aterrizan, se contextualizan dentro de sistemas de relaciones.

Las personas con discapacidad, - y máxime, el resto de las personas- requieren acercarse a procesos de elaboración de la experiencia, de construcción del saber de la discapacidad, así como de conocimiento del ya construido por quienes, como los profesores participantes en este estudio, lo han hecho. Las comprensiones de tipo médico configuran totalidades que deben relativizarse a partir de buscar otras formas de decir y hacer. La experiencia propia requiere de ser mirada desde diferentes lugares, valorada y mostrada para posicionarse y empoderarse. La autodeterminación, de la mano de la interdependencia -porque no es un trabajo en solitario- contribuyen a la construcción de caminos de comprensión, de lugares de encuentro, de terceros espacios.

Los profesores participantes nos mostraron que este saber tiene múltiples dimensiones, que se ancla en la experiencia y que constituye el lugar desde donde la persona se enuncia, interactúa y se empodera. La elaboración de su experiencia nos muestra cómo es posible elegir y construir significados distintos a los que se proveen desde la tradición y la cultura.

El saber de la experiencia de la discapacidad es un *saber qué*, en tanto propone comprensiones distintas, elaboradas desde la vivencia personal tejida en conversaciones permanentes, sobre fenómenos complejos y realidades construidas y presentadas de forma hegemónica. Es un *saber*

cómo, que muestra caminos alternativos a la eficiencia y la funcionalidad, priorizando el proceso, deteniéndose en los pasos para mirarlos de nuevo, para aprender lo que enseña la barrera. En ese sentido, es un saber de formas distintas de percepción y actuación sobre el mundo, de plantearse y resolver problemas. Es un saber *quién,* en las redefiniciones de la identidad, de los lugares de enunciación y las atribuciones del poder.

La experiencia de la discapacidad, convertida en saber a través de la elaboración en interacción, a la primera persona que transforma es a uno mismo. Esa transformación también se vuelve saber de proceso y se enseña a otros. Es la alternativa a los imaginarios que están en la base de la discriminación y las barreras actitudinales. Es un saber que permite el empoderamiento y con ello, contribuye al equilibrio de poder tan necesario en los terceros espacios.

El saber de la experiencia propone comprensiones distintas en cada uno de los "criterios de elegibilidad pedagógica" (Flórez, 1994): concepto del ser humano que se pretende formar y metas de esa formación; proceso de formación y desarrollo del ser humano, tipo de experiencias que se privilegian para promover este desarrollo; regulaciones entre los participantes y métodos que se utilizan.

El actuar del Maestro: Gestos Docentes

La observación de las formas como el profesor interactúa con sus estudiantes, presenta las situaciones didácticas y promueve el desarrollo de estrategias para la resolución de retos, ha permitido observar cómo la experiencia con la discapacidad forma parte permanente de su actuar, por ser constitutiva de su subjetividad, como personas y profesores.

Es un recurso único, que aporta conocimiento en múltiples niveles, equiparable a la experticia obtenida por un artesano en el desempeño del oficio durante toda su vida. La reflexión permanente y la construcción colectiva hacen la diferencia con el artesano, ya que este no se interroga en profundidad por las implicaciones existenciales de su condición, por ejemplo. En las demostraciones, los profesores evidencian este saber, así como en las redefiniciones de las situaciones a través del humor, la forma en cómo adaptan el entorno para las interacciones, la escucha atenta y el acompañamiento al proceso de los estudiantes, la caracterización de las relaciones por el intercambio y la noción de interdependencia, así como en la construcción de terceros espacios.

En lo relacionado con las secuencias didácticas que desarrollan estos profesores, se advierte que estas tienen una estructura similar entre sí, mostrándose como el modelo más usado en la docencia universitaria; (presentación general por parte del profesor, asignación de responsabilidades a los estudiantes, presentaciones de éstos, debate, conclusiones) sin embargo, en todos los casos, el componente del debate es usado para hacer avanzar el conocimiento y construir alternativas de comprensión. Pueden caracterizarse dos formas de los saberes que se enseñan y que forman parte de la estructura de la secuencia didáctica: en primer lugar, el saber disciplinar, que se expresa concretamente al interior de la clase o seminario y que le constituye. Es el tema general sobre el que trata la clase. La segunda forma de saber que se enseña combina el saber procedimental con el saber experiencial, constituyéndose en una perspectiva compleja sobre la experiencia de la discapacidad. Este saber, como resultado de la elaboración de la vivencia, está profundamente arraigado en la subjetividad y la constituye.

Esta es una característica común a todos los profesores con quienes se trabajó y representa un valor importante en la formación de profesores. Una vez más aparece como un gran valor la

experiencia del profesor, más que el conocimiento de unas teorías o unas técnicas. Ese es el componente fundamental, lo que lo hace maestro.

Estilos de enseñanza y resultados inventario

Como se señaló en los resultados parciales del capítulo, hay muchos elementos que se evidencian desde los estudios anteriores y que en la forma en como lo profesores son percibidos por los estudiantes se corroboran. En cada una de las dimensiones del inventario de estilos de enseñanza se puede encontrar la expresión de la experiencia vital de los maestros: En la dimensión social, el profesor representa una imagen muy distinta a la que se tiene desde el imaginario cultural de las personas con discapacidad, sin ocultar o enmascarar sus formas de ser y estar en el mundo: al contrario, convirtiendo estas formas en recursos para su enseñanza. En la dimensión control y gestión del aula, de la misma manera vincula su experiencia para crear ambientes que promueven la construcción conjunta y en la dimensión de las estrategias de aula, muestra el equilibrio entre la acción y la reflexión que caracteriza la actitud del constructor. Como se dijo anteriormente, el saber de la discapacidad es el saber de la experiencia de la relación con el entorno en todo nivel.

Desde una perspectiva comunicativa de los estilos, el grupo podría estar entre "conversadores" y "expositores", encontrándose otra característica que podría denominarse "constructores". Es decir, mientras los Profesores H y O ponen especial énfasis en la **ejecución** de sus estudiantes y que ésta se haga cada vez mejor, estableciendo una relación directa entre ejecución y comprensión (Saber hacer), los profesores N y JC enfatizan el desarrollo del **discurso**, en comprensión y extensión, lo que los sitúa más del lado de los expositores (Saber conocer); los profesores R y G, enfocan su atención al **proceso formativo** de sus estudiantes, por sobre el

discurso y la ejecución, lo que hace que se orienten más a la conversación, el debate y la consideración individual del proceso. (Saber Ser). Aunque estas tendencias son útiles para la consideración analítica, hay que tener en cuenta que todas las competencias mencionadas son desarrolladas y tenidas en cuenta por los profesores, aunque sus rasgos estilísticos expresen preferencias en la forma de comunicación.

En las tres tendencias planteadas anteriormente, (constructores, conversadores y expositores) el aspecto de la experiencia de la discapacidad permite una enunciación privilegiada, lo que, a su vez, viabiliza los impactos en la enseñanza: en los constructores, lo que se erige son los procesos necesarios para la ejecución adecuada de la tarea; (El desarrollo y utilización de otras dimensiones perceptuales, por ejemplo) en los expositores, la comprensión de la relación entre lo teórico y lo práctico, por medio del aterrizaje de los conocimientos en el saber de la experiencia. Y, en los conversadores, la construcción de terceros espacios, la apertura para escucharlos a todos. Cada uno de estos impactos, se origina en la enunciación que propone el saber de la discapacidad.

Igualmente, es necesario relievar que, aunque se expresan de manera separada las dimensiones y subdimensiones de la enseñanza que se observan en la propuesta del Inventario, la consideración más pertinente se evidencia en el ambiente, en las relaciones y dinámicas que se establecen en el salón de clase, de cara al proceso formativo de profesionales -muchos de los cuales tendrán una relación importante con otras personas con discapacidad como base de su desempeño profesional-, lo que implica tener en cuenta el conjunto. Ha sido importante la aplicación del Inventario de Estilos de Enseñanza para evidenciar las expresiones individuales del estilo de los profesores participantes, pero, sobre todo, para advertir las relaciones de estas formas con el saber de la experiencia de la discapacidad y el impacto formativo en los estudiantes de la

presencia de un profesor con discapacidad, lo cual se revela más en los otros estudios que muestran las perspectivas del profesor y de las acciones que forman parte de esta investigación, sobre todo a través de las narrativas.

Las implicaciones para la enseñanza en general y para los maestros en particular son, entre otras, que lo que permite vincular los desarrollos formativos profundos como objetivos de la enseñanza, es la elaboración de la experiencia propia y la conexión con el saber que de ella deriva, para situar el ejercicio docente.

La mirada triple que aportaron los estudios desarrollados permitió construir una imagen compleja de los docentes universitarios con discapacidad participantes, sobre sus acciones vistas en un registro descriptivo, sus percepciones sobre sí mismos desde la elaboración de su experiencia y la de sus estudiantes en su ejercicio cotidiano de clase. Los rasgos de sus formas de enseñar, la relación con su experiencia con la discapacidad y las prioridades que establecen en su quehacer, muestran aspectos más profundos en la consideración tradicional de un estilo, hacia dimensiones más profundas de la persona, resultantes de su experiencia vital.

Conclusiones.

Como lecciones aprendidas en este camino, se puede concluir que:

Existe un saber vinculado a la experiencia de la discapacidad que debe ser reconocido, producido y difundido como parte del conocimiento general que circula sobre el tema. Este saber, construido por las personas que tienen otras formas de ser y estar en el mundo y que primordialmente surge de la elaboración de sus experiencias con entornos con barreras en niveles actitudinales, físicos y relacionales, -por nombrar los más grandes- contiene otras visiones sobre quien es la persona con discapacidad, cuáles deberían ser los objetivos en su formación, qué tipo de relaciones y entornos deben priorizarse y construirse, etc. Igualmente, este saber propone comprensiones frente a lo que ha sido tradicionalmente entendido como enfermedad y limitación, incluyendo formas de acción y participación. Este saber se integra al saber pedagógico y didáctico proponiendo formas de aproximación, manejo y relación sensibles a la diferencia. Por lo anterior, este saber debe estar en la base de todo accionar y toda política, marcando inclusive el camino para los actores de los procesos. Este saber, como se afirmó anteriormente, no emerge automáticamente de la experiencia ni es producido solo por las personas con discapacidad: implica preguntar la experiencia, en este caso en clave pedagógica y vincular las elaboraciones de distintos participantes (familias, profesionales, personas en general) en escenarios que, teniendo las formas de terceros espacios, promuevan el encuentro y la construcción conjunta, más que la imposición de una mirada sobre las demás. Lo dicho implica que juntos, personas con y sin discapacidad, han de encontrarse a conocer lo que existe y a construir con base en la experiencia, un saber que no se agota en su producción, sino, al contrario, se complementa cada día. La mejor

forma de participación de todas las personas tiene que ver con su aporte desde sus experiencias y elaboraciones, desde sus confrontaciones y reflexiones.

La formación de profesores en educación especial y de profesionales que trabajan con la discapacidad requiere de procesos adicionales en la elaboración de sus experiencias: debe interrogarse el saber existente de la discapacidad, con el conocimiento producido con base en la experiencia; debe avanzarse en lecturas pedagógicas, centradas en la capacidad y la diferencia, más que en diagnósticos y pronósticos con base en descripción de síndromes. En general, frente a la pregunta sobre qué sabe de discapacidad, el maestro no formado en el tema refiere saber nada o muy poco y el que ha tenido formación específica, refiere saber sobre las descripciones médicas, la taxonomía y los procesos de atención – generalmente rehabilitatorios y/o compensatorios -. Hay que avanzar en la pregunta sobre cómo es percibir de la manera en que lo hace la persona con discapacidad, caminar o hablar en su estilo, resolver problemas a su modo… ¿cuáles son esos modos, estilos, formas? Cuando nos hacemos preguntas como esas, las personas, con discapacidad y sin discapacidad, entramos en dimensiones muy distintas del mundo y empezamos a ver que la diferencia constituye la norma en un mundo múltiple que requiere de mayores lugares de encuentro. Políticas como la inclusión, deben partir de este proceso.

Los docentes participantes, se mostraron como constructores de terceros espacios, como intelectuales que interrogan y complementan desde su experiencia el conocimiento que comparten con sus estudiantes, como modeladores de formas de relación que respetan las diferencias al interior de los grupos, en las clases. Es posible que muchos profesores sin discapacidad hagan lo mismo y se proyecten de esta forma, por lo cual no ha sido el interés de este estudio encontrar diferencias o cosas únicas en un grupo poblacional con respecto a otro. Sin embargo, un aspecto emerge y es el que se ha venido nombrando todo el tiempo: el saber de la

experiencia vital, cotidiana, con la discapacidad. Aparece como un recurso potente, como una impronta en el carácter del profesor o profesora, como un sello en su actuar, una marca en su talante: la elaboración de la experiencia propia, que hace al maestro. Desde muchos lugares se invita al docente a que elabore su experiencia pedagógica, que se pregunte por su recorrido y sus motivaciones, como forma de ser un mejor maestro cada día. En eso, los docentes participantes en este estudio, profesores universitarios con discapacidad, son expertos.

La participación de las personas con discapacidad, desde perspectivas como la autodeterminación y la interdependencia, implica al mismo tiempo, lo individual y lo colectivo. Implica lo que se recibe y lo que se construye, el ejercicio responsable de los derechos y el compromiso en la construcción de sociedad. El aporte social que hacen las personas con discapacidad a este tramado de sentido no significa "curarse", ni siquiera rehabilitarse: significa compartir su palabra, su saber, el saber de la experiencia, el saber de la discapacidad; empoderarse, en suma.

Implicaciones para la inclusión

La inclusión -entendida como la participación autodeterminada y plena de las personas con discapacidad en los aspectos centrales de la sociedad - tiene su más fuerte reto en el terreno cultural, el de los significados. Las barreras más fuertes en cualquier contexto, las actitudinales, están arraigadas en las concepciones que las personas tenemos del mundo, de lo bueno y lo malo, de lo estético y lo adecuado. No se parte de cero: se parte de siglos de creencias sostenidas por enfoques confesionales e higienistas, que se concretan entre otros en lo que se ha llamado el modelo médico, pero también, en lo que podríamos llamar el modelo confesional. En el primero, los diagnósticos señalan "el qué" en las personas, desde la enfermedad, la carencia y la

insuficiencia. En el segundo, se señala el pecado, lo incorrecto, lo moralmente inicuo y lo "antinatural". Estos dos modelos de comprensión son muy fuertes todavía en la actualidad, proveyendo representaciones e identificaciones a todas las personas, sobre todo a aquellas con discapacidad. No es suficiente para estas, entonces, afirmar que no deben ser vistos como enfermos, incapaces o minusválidos. Tampoco, que no son resultado de un "castigo divino", o que no son "angelitos" … Se requiere entonces, transformar estos significados, con otro tipo de representaciones. Las fuentes de estas son las experiencias propias, la vivencia elaborada de quienes construyen su vida en situación de discapacidad, aportando el saber que resulta de estas experiencias. El cambio de significados implica también cambio de prácticas y de relaciones.

Por lo anterior, debe entenderse que la inclusión debe pensarse y hacerse desde el encuentro de saberes y la construcción de terceros espacios, más que como el fomento de mecanismos y alternativas para que las personas con discapacidad accedan a los servicios o participen de las dinámicas culturales. Si bien la eliminación de barreras y el fomento de la accesibilidad en general son necesarios, así como las adaptaciones curriculares, la apertura de oportunidades laborales y de opciones de participación en todo el ciclo de vida, - muchas de estas propuestas y sus logros han surgido de los aportes de las personas con discapacidad- se requiere que el saber de la discapacidad pueda desarrollarse desde opciones como la investigación inclusiva, (que vincule como protagonistas a personas con discapacidad y no siga necesariamente intencionalidades funcionalistas) la construcción estos terceros espacios para el debate, la toma de decisiones y la construcción de interpretaciones teniendo en cuenta dinámicas interculturales que transformen las colonialidades existentes.

La comprehensividad, como el verbo de la inclusión, al decir de Oliver, M (2003) implica el entendimiento y el abarcamiento, es decir, además de la construcción conjunta de comprensiones

y significados, estos deberán contener las posturas de todos. Esta comprehensión no busca la síntesis, buscando significados únicos y óptimos que satisfagan a la mayoría, sino visibilización de todas las perspectivas que permita expresar la multiplicidad y la complejidad. Inclusive evidenciando los conflictos y las contradicciones, las luchas de poder y la emergencia de nuevas voces. Esto es lo que interdependencia significa: desde la comprensión de causalidades circulares, no lineales, desde la intención de acceder y respetar espacios donde las distintas miradas tienen igual posibilidad de conocerse, es viable pensar en construcciones de sentido que no eliminan la diferencia. Finalmente, los docentes universitarios con discapacidad que participaron en este estudio nos muestran como la autodeterminación y la elección propia son objetivos fundamentales de la formación; ser el agente causal en su propia vida, como objetivo personal, constituye en gran medida su enseñanza.

Constructores de terceros espacios.

Con base en lo anterior y partiendo del hecho de que el saber no emerge solo, espontáneamente, por el hecho de tener formas distintas de ser y actuar en el mundo, sino se construye a través de la reflexión, el diálogo y el encuentro, se propone que el dispositivo mejor para esto es el Tercer Espacio. Esa zona de enunciación y encuentro se caracteriza por la relativización de los discursos y los signos, por la posibilidad de traducir y reconstruir los significados, dinamizada fundamentalmente por el juego. Esa tercera zona de experiencia y realidad situada entre el individuo y el ambiente, que depende de la vivencia de confianza y aceptación, contiene la experiencia cultural y la creatividad; ocupa un espacio potencial intermedio y al no pertenecer a la interioridad del individuo ni a la zona exterior –al mundo de las relaciones y los objetos- permite la construcción de nuevos saberes.

Tres énfasis, tres miradas, tres caracteres docentes.

Desde la perspectiva de las formas de enseñanza y los rasgos que podrían mostrar preferencias estilísticas, aparecen tres orientaciones que señalan talantes interesantes: los constructores, que se orientan al desarrollo de procesos de pensamiento que están en la base de la ejecución de movimientos y secuencias necesarias para el adecuado desempeño en aspectos específicos, como en el caso de los docentes participantes, aprendizaje del Braille o la clase de cuerpo y movimiento. La mirada de estos docentes en su enseñanza está centrada en la relación entre el pensamiento y el movimiento, dirigida al hacer. El carácter docente, orientado al modelamiento, como el artesano que enseña a construir un producto de calidad, paciente y persistente.

Los conversadores, quienes a través de la palabra construyen los espacios para el encuentro y el debate, paro sobre todo para la transformación del sujeto, la confrontación de sus ideas y el avance en la comprensión. Su mirada, orientada a las relaciones, es de los profesores participantes, la más orientada a la tercera zona, al juego de la relatividad, la deconstrucción y las nuevas propuestas. Su carácter docente, abierto al juego y a las múltiples alternativas, interactivo y sonriente.

Los expositores, quienes delinean el panorama macro, se interesan en la construcción de la totalidad y la complejidad conceptual, atravesada por la experiencia elaborada, desde una perspectiva propia del análisis. Su mirada, crítica y analítica, muestra los procesos en la base de la arquitectura de los saberes. Su carácter docente, confronta e interroga, al tiempo que brinda interpretaciones producto de elaboraciones propias.

Frente a las posibilidades investigativas con relación a los estilos de enseñanza, es necesario plantear esfuerzos a explorar las relaciones entre la experiencia vital y el estilo, teniendo en

cuenta que el acumulado investigativo (inclusive la tradición pedagógica) no trabaja con fuerza estos aspectos.

Desde la experiencia del investigador.

Finalmente, aunque no es lo último sino, al contrario, es la puerta de entrada (o de salida) a una vasta extensión de terreno, surcada por múltiples caminos que van de uno a otro encuentro, de una a otra conversación, recinto y silencio, creo necesario compartir desde mis múltiples lugares, un par de ecos que insisten en resonar desde los pasos ya dados, transformaciones que hoy, ya son parte de mi experiencia y por ello insondables, inexplicables en su esencia. La experiencia de investigar la experiencia de la discapacidad me ha exigido romper los esquemas que creía rotos y olvidados, superados, dejados a otros. Me ha cambiado la percepción del tiempo, de las prioridades y las formas de hacer las cosas. Me ha enseñado, de nuevo, a escuchar y escucharme, a buscar el saber en la experiencia vivida, no como la corroboración de ninguna teoría o el encuentro de sabiduría escondida, sino como el asomarme y mantenerme en el mundo de lo vivo, del cual se construyen espejos que luego se confunden con lo vital. Aprendí que hay mucha diferencia entre experiencia y tradición, siendo muchas veces, opuestas. Aprendí que más allá de las diferencias individuales, toda vida es única, toda experiencia personal irrepetible y que, como compartía Carlos Skliar en una entrañable conversación, citando a alguien que se me escapa (¿Tal vez Coeetze?) "si tuviéramos tiempo para conversar, todos nos consideraríamos excepciones". Hoy tengo claro que, en mi desempeño profesional como educador especial en el ámbito de la docencia universitaria, el reto fundamental es la construcción del saber de la experiencia, más que la difusión -y discusión – de teorías que, además, se rompen ante este saber. Es necesario transitar otros caminos.

Referencias.

Abadín, D., Delgado, C., y Vigara, A. (2009). *Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de referencia.* Madrid: CEAPAT.

Abello D., y Hernández C. (2010). *Diseño y Validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Abello, D., Hernández, C., y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios: Propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*, 35, 141- 153.

Abello, D., Hernández, C., y Hederich, C. (2012). Características psicométricas del instrumento de estilos de enseñanza de Abello, Hernández y Hederich. *Libro de Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (Santander-Cantabria 27 al 29 de junio de 2012).

Abello, D., y Hernández, C. (2013). Los estilos de enseñanza en los docentes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (64). p 309 -325.

Abello, D.; Hernández, C., y Hederich, C. (2015). *Inventario de Estilo de Enseñanza para Docentes Universitarios. Manual para la aplicación, corrección e interpretación*. En prensa. Universidad Pedagógica Nacional.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Editorial.

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol. UK: CSIE.

Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*, En: Navarro, J., Fernández, Mª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Revista Siglo Cero*. *2* (27), 25-34.

Arón, A., y Milicic, N. (1999*).* Relación profesor-alumno. En *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Arreaza, C., y Tickner, A. (2002). Postmodernismo, postcolonialismo y feminismo: manual para (in)expertos. *Colombia Internacional*, (54), 14-38.

Bahba, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Barcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Barkley, E., Cross, K., y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 25* (1), 63-76.

Barton, L. (Ed.). (1997). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Berger P., y Luckmann T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Blanco R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (48), 55-72.

Blanco R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4* (3), 1-15.

Blanco, R. (1996). *Modelos de apoyo y asesoramiento*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación especial. Viña del Mar. Chile.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,* 4 (1) Recuperado de http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bontá, M. (2000). *La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones. La formación docente en debate.* Argentina: Universidad de Belgrano – Academia Nacional de

Educación de Argentina. Recuperado de: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/La_construccion_Bonta.pdf.

Booth, T. (1998) El Sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades en el aprendizaje. En *Discapacidad y Sociedad.* 253 – 269. Madrid: Morata.

Brogna, P. (2008). *Visiones y revisiones de la discapacidad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bronckart, J.P., y Carrión M. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: San Sebastián de los Reyes.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidos.

Bronstrom, R. (1979). Training Style Inventory. En J.L. Jones y J.V. Pfeiffer (eds.). *Annual Handbook for Group Facilitators.* 92-98. La Jolla, CA: University Associates.

Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte) *Enseñanza de las ciencias, 8* (3). 259-267, (Segunda parte*) En Enseñanza de las ciencias*. *9* (1) 10-21.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. 1 ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Callejas, M. y Corredor, M. (2003). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria,* CEDEDUIS, 3, (1).

Camargo, A., y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes (26),* 31-43

Camargo A. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos. DIE. 2013.

Camargo A., y Hederich C. (2012). *Los estilos de enseñanza -elementos para un estado del arte*. Resumen. Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos. DIE. 2013.

Camargo A., y Hederich C. (2103). La naturaleza de los Estilos Intelectuales. Tomado y traducido de: Zhang, Li-Fang y Sternberg (2006) *The Nature of Intellectual Styles* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. En *Material de apoyo para el Curso Virtual de Estilos Cognitivos.* DIE.

Camargo, A. (2010). *Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las ciencias naturales.* (Tesis Doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Camargo, A. (2013). Conferencistas vs conversadores: Estilos de enseñanza de profesores de ciencias y su relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación, (*64), 273-307.

Carretero, M (1991). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: AIQUE.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: AIQUE.

Coll, C. (1988). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÓ.

Contreras, J. Pérez, N, Skliar, C. Arnaus, R, Caballero, Z. Arévalo, A. Caramés, M, López, A. Ventura, M. (2010) *Investigar la experiencia educativa.* Madrid, Morata.

Contreras, J., y Pérez, N, (2010c) La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras Et.Al. *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

Contreras, J. (2010b) Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras Et. Al. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Contreras, J., Pérez de Lara, N. (Eds.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Correia De Sousa,. L. y Santos, L. (1999). A relaçao entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal. *Psicología Reflexao e Crítica*. *12* (2).

Cruz I., Duarte C., Fernández A., y García S. (2013). Caracterización de investigaciones en discapacidad en Colombia 2005-2012. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional.* 2013. 61 (2) 101-109.

De la Torre, P. (2010). Saberes profesionales y enfoques de enseñanza. *Módulo de taller de desarrollo profesional III.* México: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

De León, I. (2006). Estilos de Enseñanza Pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación (*57), 69 – 97.

Delgado, J., Gutiérrez, J. (1995). Métodos y técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.

Dewey, J. (1998) *Democracia y Educación.* Madrid: Morata.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Díaz, C., y Navarro, P. (1998). Análisis de contenido, En: Delgado, J y Gutiérrez, J. (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. 177 -224. Segunda reimpresión. Madrid, Editorial Síntesis, SA.

Díaz, O. (2003). Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. *Documento de trabajo*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

Douglas, M. (1988). *Símbolos naturales*. Madrid: Alianza.

Echeita, G., y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En: *Desarrollo psicológico y educación* vol. III. Álvaro Marchesi, Cesar Coll y Jesús Palacios compiladores. Madrid: Alianza Psicología.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Tres Cantos, Madrid: Akal.

Evans R. (1989). *Concepciones del maestro sobre la historia.* España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology 24* (4), 509-530.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: AIQUE.

Fernández, A. (2011) *Jóvenes con discapacidades: Sujetos de reconocimiento.* (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales, CINDE.

Finson, K., Thomas, J., y Pedersen, Jon (2006) Comparing science teaching styles to students' perceptions of scientists, *School Science and Mathematics*, 106(1), 8-15.

Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw – Hill.

Foucault, M. (1968*) Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. México: siglo XXI.

Foucault, M. (1970b). *La arqueología del saber,* México: siglo XXI.

Foucault, M. (1970ª). *El orden del discurso.* Barcelona: Busquets.

Foucault, M. (1976). Microfísica del poder. Curso del 7 de enero de 1976, Madrid, La piqueta. Citado en Foucault, la pedagogía y la *educación*. UPN. IDEP. MAGISTERIO. Bogotá, 2005.

Gadamer, H. (1997). *Verdad y método,* Salamanca: Sígueme.

García, A. (2003). (coord.) *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales.* Madrid: Fundación Luis Vives.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social*. *Aportes para el debate y la práctica.* Universidad de los Andes, CESO, Bogotá: Ediciones Uniandes.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Goffmann, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffmann, E. (2003). *Estigma. La Identidad Deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gonzáles H. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - paiep- en la universidad distrital Francisco José de Caldas.* (Tesis Doctoral.) Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y Juventud. Cinde. Universidad de Manizales.

Guido, S., y Bonilla, H. (2011). Lo intercultural y las políticas educativas en Colombia. En *E. Loncon, & C. Hecht, Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance, desafíos y perspectivas 290-301.* Santiago de Chile: USACH.

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la Ciudad de Bogotá: Prácticas y Contextos.* Fondo Editorial UPN, Bogotá.

Grasha, A.F. (2002). *Teaching with Style*. San Bernandino CA: Alliance Publishers.

Habermas J. (1989). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Alfaguara.

Hederich, C. (2013). Estilística Educativa. *Revista Colombiana de Educación* (64). 21 -56.

Heimlich, J. E., y Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Índice de Inclusión, Colombia. (2009). Ministerio de Educación. Recuperado de www.**colombia**aprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf.

Jedlowski, P. (2008). *Il Sappere dell´esperienza: fra l´abitudine e il dubio*. Roma: Carocci.

Jonhson, D.W.- Jonhson, R.T. (1994). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina, MN: Interaction Book Co.

Juanola R., Rickenmann R, (eds.) (2012*).* Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: retos y perspectivas. En: *Coll Narratives d'art i educació;.* Girona: Documenta Universitaria.

Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación.* Homo Sapiens: Argentina.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.

Lomsky – Feder, E (1995) The meaning of war through veteran´s eyes. A phenomenological analysis of life stories*. International Sociology 10* (4), 463-482.

Luminatto, S. (1995) La función de los valores en el pensamiento filosófico latinoamericano. En: *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina.* México: UNAM Nueva Sociedad.

McCroskey, J y Richmond, V. (1995). *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*. Prospect Highs, IL: Waveland.

MacLaren, P. (1999). *Pedagogía, poder e identidad*. Argentina: Homo sapiens.

McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. Säo Paulo: Cortéz.

Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad.* Buenos Aires: Paidós.

Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Melillo, A., y Suárez, E. (2001). *La Resiliencia.* Buenos Aires: Paidós.

Moriña, A. (2008). *La Exclusión Social: Análisis y Propuestas para su Prevención. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes*. Madrid: SM.

Moriña, A., (2010) Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación,* (353), 667-690.

Nussbaum, L y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación, (17),* 14-21.

Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Universidad de Barcelona: Octaedro, EUB.

OMS. (2012). *Rehabilitación basada en la comunidad. Guías. Recuperado de:* http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: http://new.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Parrilla A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación, (*349), 101-117.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

Piussi, A. (2007). *Del saber de la experiencia al saber de la práctica. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y horas.

Pozo, I. (2000). *Aprendices y Maestros*, España: Alianza.

Pozo, I., y Monereo, C. (Eds.). (1997). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* España: Aula XXI. Santillana.

Quiceno, Humberto. (2003). Michel Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía,* Medellín, Universidad de Antioquia. *XV* (37), 202.

Rendón, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 1 (10), 13 - 29.

Rendón, M.A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*. (64), 175 -195.

Rickenmann, R. (2007). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de: www.unige.ch/fapse/clidi/textos/*artefactos-culturales*-RR.pdf

Ricoeur, P. (2005). *Volverse capaz, ser reconocido*. Ponencia para la recepción del premio KLUGE de la biblioteca del congreso de los Estados Unidos. Centro cultural de cooperación de México. *Recuperado de* https://www.academia.edu/10655545.

Ricœur, P. (1996). *Identidad Narrativa*. México: Siglo Veintiuno.

Riding, R. (1991). *Cognitive Styles Analysis users' manual*. Birmingham: Learning and Training Technology.

Sáenz, O. Javier, (2004) Hacia una pedagogía de la subjetivación En: Zuluaga, O.; et al., *Pedagogía y Epistemología,* Bogotá GHPP, Cooperativa editorial Magisterio, UPN, 257.

Sandoval, S., Delgado. E., Garavito, D., Amador, Y. (2003). La formación de Docentes: Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. *Documentos Pedagógicos* 8. Vicerrectoría Académica, Universidad Pedagógica Nacional.

Salcedo, L., Forero., F; Callejas, M., Pardo, A y Oviedo, P. (2005.) Los Estilos Pedagógicos y la Investigación-Acción. Implicaciones en el desarrollo profesoral de los docentes universitarios. *Pedagogía y Saberes*, (23), 39-44.

Saracho, O. (2003). Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care.* 173(2-3), 161-173.

Sautu, R.(comp.) (1999). *El método Biográfico.* 2 ed. Argentina: Ediciones Lumiere.

Schalock, L. R. & Verdugo, Alonso M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación en humanidades,* 38 (4) (224), 21-36.

Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero,* 30 (181), 5-17.

Sensevy, G & A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Sensevy, G (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica.* Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. 5-34. En Sensevy, G & A. Mercier *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera alli?* Madrid: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2009). *Educar a cualquiera y a cada uno*. Jornadas de Inclusión en Guatemala. 5 a 9 de Octubre de 2009. La Antigua, Guatemala.

Stake. R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Segunda Edición. Morata, Madrid.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Torres A. (1995) *Aprender a investigar en comunidad*. MEN: UNISUR.

Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. E y Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral de Calidad de Vida*. Madrid: CEPE.

Vistraín, A. (2009). Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* 8. Recuperado el 25/10/2014, de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html

Vygotski, L.-S. (2001*). Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre psicología*, en Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Antonio Machado Libros.

Walmsley, J. (2004*).* Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research*. Nursing Inquiry*, 11 (1), 54-64.

Walsh, C. (2001). *La Interculturalidad en la Educación.* Ministerio de Educación Lima-Perú.

Wehmeyer, M. (2007) Theory in self – determination: foundations for educational practice. New York, Sage Pub.

Wehmeyer, M. Autodeterminación y la tercera generación en las prácticas de Inclusión. (2009) En *Revista de Educación, (*349), 45 – 67. Ministerio de Educación, Madrid.

Werneck, C. (2005) Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación. WVA Ed. Brasil.

Werner, D. (1998). Nada sobre nosotros sin nosotros. Desarrollando tecnologías innovadoras para, por y con personas discapacitadas. Pax Mexico. Mexico.

Werner, D. (1999) Nada sobre nosotros sin nosotros. Desarrollando tecnologías innovadoras para, por y con personas discapacitadas. México, editorial Pax.

Witkin H. y Goodenough, D. (1985) *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Orig. 1981).

Witkin, H.; Moore, C.A.; Goodenough, D.Y Cox, P. (1977) Field dependent and field independent cognitive style and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, p.1-64.

Winnicott D. (1994) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa

Zamboni. CH. (2002). Inventar, agradecer, pensar. en *Diotima, el perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método.* Madrid, Mondadori.

Zhang, L. y Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zemelman, H. (2002.) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* México: Anthropos.

Zuluaga, O.; et al., (2003) Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga, O. L.; et al., *Pedagogía y Epistemología,* Bogotá GHPP, Cooperativa editorial Magisterio, 24-40.

Zuluaga, O.; Noguera, R y Otros. (2005) Foucault, la pedagogía y la educación. En *Pensar de otro modo.* Bogotá: UPN. IDEP. MAGISTERIO.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

ANEXOS.

Anexo 1: Entrevistas y Codificación.

Se anexan los códigos y los registros a los que corresponden en un segundo paso del proceso, para mantener la confidencialidad. Los colores se asocian a cada maestro, de manera que los registros azules corresponden, por ejemplo, a la entrevista con la profesora N.

Códigos.

Interdependencia

: pero soy separada, soy separada y soy responsable de los niños, económicamente y con todo, ya, ellos son como mi familia, pero tengo el apoyo de mi papá que es incondicional o sea si yo lo llamara y le digo lo necesito para X cosa, el deja lo que esta haciendo por venir, mi papá es incondicional. Eh, con mi mamá un poco más lejana porque yo con ella no viví casi, viví un tiempo de mi vida, pero entonces me hice mas independiente eso también me ha hecho mucho mas independiente en la vida. Pero tengo una red de apoyo familiar total, tengo una hermana mayor, tengo cuatro hermanos, conmigo somos cinco. Dos hermanos menores, que están en la universidad, todos somos medios hermanos, un hermano mayor, y mi hermana que es hermana-hermana. Y cada uno se desempeña en sus profesiones en sus quehaceres, entonces cada uno es como muy independiente de los otros, pero cuento con mi papá todo el tiempo, se que si necesitara de mi hermano ahí está, o sea están, digamos que están ahí siempre, siempre.

Y ahí empecé a darme cuenta de que los demás me cuidaban mucho aunque yo no me diera cuenta. Cuando llegaba al aula había una silla que no era la misma silla que tenían todos los

profesores. Mis alumnos me cuidaban mucho. No tanto las instituciones ni los colegas. Si, por ejemplo, en la Facultad, mis colegas si yo tenía que subir una escalera o un piso y entonces siempre alguien me esperaba y decía: no, me quedé fuera de clase un rato, de casualidad nos encontramos, pero me di cuenta que no era de casualidad. Que siempre que yo tenía clase alguien estaba justo cuando yo salía del aula y justo cuando entraba. Así que ese sistema de ángeles guardianes de algún modo empezó a pasarme también en el mundo y porque yo empecé a pedir ayuda; entonces dejó de ser tremendo para mí cruzar una calle. Ahora ya no necesito para nada que me ayuden al cruzar una calle, pero la ayuda está. Por el por ejemplo fui a cobrar un cheque y le pedí a una chica que me ayudara. En los lugares en donde yo trabajo también la gente empezó a tomar conciencia de la situación ayudó mucho lo que a mí me pasó.

Creo que esto también, la restitución de mi trabajo y el modo en que ella logra esta restitución, porque ella va con la camilla, no llegamos ni a juicio, obliga la conciliación obligatoria del ministerio del trabajo para que no puedan hacer esto más con nadie y me pregunta a mi qué quieres. No, yo solo quiero volver a trabajar. Ella me dice: yo quiero que tengas un auto. Y un buen auto. Y quiero que te paguen esos dos años. Y logra que me devuelvan el trabajo, que lo conciliemos con el ministerio de trabajo, que me compren un auto. Y me dice, a vos la vida te va a cambiar cuando puedas hacer todo con auto. Porque no podés caminar rápido, pero podés ir a todos lados con un auto. No tienes que estar subiendo a colectivos y sufrir todo eso: metes a las nenas en el auto y la vida es más fácil. Y aprendí a manejar así, en ese momento. En el auto que me compró la escuela de la que me echaron. Además, era un auto, según dijo ella, muy bueno. Es precioso, bárbaro. Automático, tiene un buen equipo de música. Pero, bueno, recuperar el trabajo fue un punto importante.

Entonces generaba una cosa, nuestra conexión era muy fuerte. Entonces, empecé a tener una conexión muy fuerte con ellos. Con mis alumnos del secundario, ellos me ayudaban mucho en el tema de lo que fue el Colegio y mi vida cotidiana después. Con algunos alumnos de la Facultad que me piden que les dé un grupo de estudio de Nietzsche, yo hago un intercambio con ellos: yo tenía que caminar diez cuadras por día. Y tardaba en hacerlo. Y mi marido venía de trabajar, cansado y pasados los meses se hacía difícil de encontrar quién me acompañe a caminar. Me acompañaba, pero era toda una cuestión. Salía sola, pero no quería hacerlo sola. Entonces hicimos un intercambio de grupo de estudio por acompañantes de caminata. Y fue genial, porque terminamos haciendo otro grupo de estudio, sobre los peripatéticos. Se le ocurrió a uno que me acompañaba. Algunos de ellos hoy es parte de mi grupo: uno es el coordinador de enseñanza del grupo de participación política, algunos siguen estando cerca. Ya son grandes, tienen 40 años, tienen hijos, - porque eso fue hace mucho- pero eso fue muy habilitante para mí. Creo que también cambié como docente la dinámica en el aula, yo cerquita y mis alumnos pasan más al frente. Aunque yo me paro, camino, prefiero estar sentada. Si, como que se rompió un poco esto de los roles tan… rara vez, incluso dando teórico, rara vez, yo doy una clase sola. Necesito la interacción mucho más que antes. Quizás porque antes yo tenía un ego sostenido en otros lugares… hay un ego del docente, sobre todo en el docente universitario, que tiene una buena relación con la palabra. Entonces se convierte en una especie de espectáculo, de alguna manera. Yo creo que rompí un poco mi espectáculo; por lo menos, lo cambié de forma.

Autodeterminación

una vez, no me acuerdo si estábamos en Santa Marta o en Cartagena, decidimos ir a hacer careteo, y ellos saben nadar, entonces nos decía el señor, como que me sube a la silla, y que complique, y esta señora pagó para hacer careteo, es un complique, ella así y dos niños pequeños, entonces me dijo seño, doña, ¿cómo le ayudo? Y yo no, pues lo mismo, ¿que necesitamos? No mira aquí están las caretas, aquí está todo. Nos bajamos y cuando nos vio nadar él no podía disimular, él y toda la gente…se les nota como el impacto que les genera que uno tenga una vida además independiente, pienso yo, porque cuando tú vas con alguien como que le echan la carga al otro, como que nadie te ayuda, es como que el que te está acompañando que tendría que hacerlo todo. Por ti y por los que estén contigo, y aquí se rompe ese esquema y aquí es que soy yo la que apoyo a ellos dos, entonces eso también ha marcado la diferencia cundo viajamos, por ejemplo cuando yo los mando a ellos por avión, les pago el recomendado para que lleguen adonde yo este. Que me toca quedarme, entonces me los traigo el fin de semana y cuando yo los recojo, como, ¿quién es la mamá? Yo soy la mamá, ah que pena señora. Sí, sí, no, tranquila, aquí están los papeles de los niños… eso rompe mucho el esquema cuando tú tienes una vida normal…No tienes que hacer mucho, en la medida en que tengas una vida como cualquier ciudadano, la presencia si cambia los imaginarios, la forma como te vistes, la forma como te colocas, la forma como te proyectas, yo les decía a mis alumnos en un clase, mira si uno está sentado en una silla escurrido y con una manta, pues cómo me van a ver, pues una profesora enferma, es mejor que la profesora vaya al hospital, le colaboramos así no tenga que dictar clases, eso suele pasar… porque la discapacidad se ve así, lo mismo pasa con el sordo, el sordo que pelea y se queja y que la comunicación, una comunidad lingüística minoritaria, cuando el

problema si existe, el problema es que ellos no se comunican, no entienden el mundo por eso, cuando se sientan a hablar y escuchan que.. y uno les hace la interpretación y que todos están hablando de otras cosas que no entienden, que pasa? Por que están metidos en el mundo, ni el oyente ni real, entonces eso si influye mucho.

: Uno tiene que aprovechar quién es uno, también saber quién eres, que eres capaz de hacer y que no eres capaz de hacer, lo que le pasa a la gente con discapacidad es que por la discapacidad piensan que tienen el derecho a, y luego cuando se dan cuenta no son competitivas, en el mercado laboral lo he visto mucho con el sordo, los sordos los incluyen, y no son competitivos, o sea, no es problema de comunicación. No son competitivos, que es diferente. Entonces eso pasa mucho con ellos, que pasa mucho también con la discapacidad física, piensen que todo se lo tienen que adecuar, y no necesariamente, es cómo poner de parte y parte para que tú puedas estar incluido.

Yo por ejemplo, usaba un bastón y tenía que usar ese bastón para caminar. Yo odiaba ese bastón; ese bastón me daba vergüenza porque era una adolescente con un bastón de viejita. Era incomodísimo para mí ese bastón y un día, antes de subir al bus, le dije a mi mamá que iba a cogerlo sola y que no iba a cargar ese bastón. Mi mamá claro, se angustió mucho, pero yo le dije que no quería ese bastón porque me hacía sentir muy mal;

Aspectos biográficos

Estudió derecho en la Universidad de Medellín. Instituto nacional para ciegos. Fue el jefe de la oficina jurídica. Académico de la Universidad los libertadores. También en la Universidad del área andina en la fundación Monserrate, y en la Universidad de la Salle. Luego en la Universidad

central y en la Javeriana. 28 años como docente universitario. Se inicialmente inicio dictando clases en el área de administración turística luego empiezo a hacer otras cosas en los libertadores y ya no solo enseño historia de Colombia sino en el año 95 me paso a educación, allí me quedo centralmente en en este departamento y sigo también en la parte de humana y social pero continuó con básicamente en educación.

Si yo hago allí mi primaria y termino. En el 66 termino mi primaria e inicio mi secundaria en el Liceo de la Universidad de Antioquía. Recién en el 65 vienen unos hermanos españoles de la orden de San Gabriel y yo estaba en quinto de primaria y uno de estos hermanos nos consiguió un cupo en el Liceo de la Universidad de Antioquía éramos siete estudiantes no va. Allá estuvimos y terminamos el bachillerato cuatro.

Si, claro amigos videntes estuvimos muy buenos y muy queridos todo. Eso se dio mucho en la Universidad en el Liceo y conserva todavía de esa gran amistad con ellos.

En derecho o en la Universidad Javeriana y en la humanística dicto historia moderna y contemporánea y trabajo con estudiantes de medicina la ley 100 y en la central concretamente en derecho.

nací el 12 de abril, del 1977. tengo actualmente tengo 37 años, soy profesional. Soy comunicador social, de la Universidad de la Sabana. También realizo la maestría en estudios….en educación y desarrollo social, con el convenio del Cinde UPN.

Entonces ahí ya empezamos a estudiar y yo pensaba: ah, pero primaria es fácil, y cuando yo ingresé al bachillerato, me di cuenta que era mucho mas difícil este nivel de conocimiento pero, pues lo mas difícil para mi fue la lectura y la escritura. O sea para nosotros, todos los estudiantes

jóvenes eran muy tercos con respeto a esto, o sea sentíamos que no, no nos hacia falta… después en el instituto Ical los dieron la posibilidad de continuar, pero este proceso se, cuando yo estaba en sexto bachillerato este proceso se interrumpió; ¿por qué?, porque surgió una situación: el instituto Ical con un acuerdo con el Ministerio de Educación existió un problema, una situación, entonces no habían derechos, algunas firmas, no sé, era como un problema económico, entonces tomaron la decisión de mandarnos a otro colegio que se llama Filadelfia, entonces ahí, de séptimo para adelante estudie, pero fue una situación muy aburrida, fue, era como, yo iba en contra de la religión, entonces el colegio Cristiaño, yo católico, entonces siempre había problemas de eso, después ya salí del instituto Ical y de Filadelfia, ya empecé a compartí con personas sordas en lenguas de señas. Y cuando salí después, fui a otro colegio, que todos eran oyentes, todas las personas eran oyentes y yo era la única persona sorda.

Entonces este proceso, yo tome la decisión, yo estaba pensando, yo quiero terminar mi bachillerato, yo necesito terminar mi once urgente porque es muy incómodo para mi contarles a los padres que no soy profesional entonces mejor me fui, empecé a buscar un colegio. Entonces era un colegio donde se valida para terminar rápido mi bachillerato. Pero no habían intérpretes, no había ninguna clase de intérpretes entonces yo dije no importa. Entonces trate de hacer un dialogo y lo bueno era que ahí me apoyaban bastante, entonces preguntaba, compartía. Entonces, era por diferentes módulos. Entonces me dieron una guía como un módulo de séptimo a octavo, para explicarme diferentes temas, para leer, para entender los procesos, el profesor me hacia tutorías, y ya finalmente me gradué, Me gradué como en el año 2002. Yo tenía 23 años cuando acabé el bachillerato, cuando me gradué. Yo me di cuenta que estaba muy atrasado porque a los 23 años yo estoy muy viejo, pero bueno yo continúe esforzando. Entonces ya me gradué de bachillerato, y después entré a trabajar en Ical.

Mmmm yo soy una persona feliz. Tranquila, eh que me proyecto hacia un futuro. Pienso que soy luchadora, y digamos que todo eso me lo ha permitido también la orientación profesional por la cual me he decidido desempeñar. Entonces digamos que en términos de perfil académico, soy psicóloga, especializada en psicología clínica, Magister en Discapacidad e inclusión social, eso digamos que de base. Trabajo en materia de políticas públicas durante los últimos años, con diferentes grupos poblacionales. Es una ventaja para enriquecer clases, también me muevo en Colombia. Conozco diferentes temas, y ya llego a la docencia por…. ¿Por qué llego a la docencia? Por una experiencia particular de un trabajo que me invitan a desarrollar y me doy cuenta que tengo habilidades de docente.

: Soy mamá, que es lo más importante para mí y ¡ya! … Esposa, amiga, compañera, amante… me muevo en todos los roles.

Docencia universitario yo creo que unos 8 años ya. Aproximadamente diría yo.

Yo soy una mujer muy luchadora, feliz, enamorada de la vida….. las cosas que me trajeron a este espacio, yo no para maestra, yo soy sicóloga… algunos dicen que uno elige la psicología por problemas particulares que uno tiene… no sé qué tanto puedo yo compartir esta postura, creo yo que dentro de mi perfil habían elementos que indicaban que yo tenía la facultad para escuchar a otros, acercarme a las otras personas por mi manera de ser… en fin. Estudié psicología y por cuestiones del azar termino enamorada de ser sicóloga; tampoco fue que hiciera un estudio profundo de mi perfil para serlo, como sucede en este país. Me hago sicóloga, salgo del país, tengo un hijo, vuelvo con mi hijo desubicada sin haber ejercido la psicología en el país, y me presento a una convocatoria que salió en el Alberto Merani para acompañar a unos profesores

en el modelo de la pedagogía conceptual; ahí es cuando tengo contacto con lo relacionado con los profesores y no me imaginé en lo que iba a terminar.

Actualmente estoy estudiando un doctorado; cómo termine trabajando en educación entonces hice una especialización en gerencia social de la educación, una maestría en educación y lo que hice allí fue mayor conciencia sobre las cosas que ya venía hablando y pensando; más que hacer cosas nuevas, lo que dice en estudios posteriores fue eso. De hecho, mi tesis de maestría fue una sistematización de una experiencia propia siendo maestra de licenciados en la Universidad del Tolima; yo tomo mi experiencia de cuatro semestres consecutivos con ellos y lo que hago es empezar a pensar cómo es que yo ayudo a que ellos desarrollen pensamiento investigativo, cómo estímulo eso.

Terminó el bachillerato todo y sigo muy despistada, no tenía claro lo que yo quería hacer o estudiar, entonces por cosas de la vida me presento a Educación Especial aquí en la Pedagógica y a Psicología aunque primero tuve que trabajar para pagar mis estudios; igual digo, no importa, se hace, aunque me demoré en empezar a estudiar. En este en la Universidad cuando tenía como 21 años y me presente a la Católica en Psicología y empiezo estudiar. Tenía que trabajar y estudiar de noche, hasta que empecé a ser mi año rural, lo hice con niños víctimas de abuso sexual igual trabajando y estudiando, lo cual fue pesado, pero yo siempre he tenido mucha energía y mi grupo de apoyo, entre quienes estaban mis hermanos y mi mamá siempre me acompañó en ese proceso.

Motivación por la docencia

Pregunta que lo hizo volverse maestro?

Realmente mi inclinación hacia la docencia a se vio marcada por el fin de mi carrera hacia el final, me atrajo la forma en la que los profesores hacían sus clases. A partir de en el conocimiento con otras personas entre trabajar en los libertadores.

Sí, yo soy psicólogo, tengo la maestría en discapacidad de la Nacional, pero esas cosas que estudiado me generan conflictos con lo que actualmente estoy trabajando: trabajo con víctimas de la violencia y me doy cuenta de lo que son capaces de hacer los seres humanos; y eso como que ratifica mi ser maestro en tanto quiero construir un mundo distinto del que estoy viendo. Finalmente, todas las experiencias de mi vida me han ido llevando al trabajo que quiero hacer que es el de ser docente.

Si claro, uno siempre les hace la invitación a todo ser humano cuando tiene la posibilidad, que no se quede en esos escenarios, porque, pues, la vida está ahí…para ser felices, sencillamente uno escoge ser feliz y es algo que uno busca trasmitir… uno se da cuenta por ejemplo que hoy en día en el mundo del consumismo, en determinadas universidades, como por ejemplo esta, o en Los Andes, y ahí está lo que hablamos... tú ves lo público y lo privado y con lo publico tienes que hablar de otra manera, si, con lo público tu hablas desde otros elementos que son reales en su sociedad, en su ambiente y que uno también los ha vivido. Entonces es una ventaja digamos que uno tiene, que te pone en ambos, como en ambos lugares de la sociedad. Como los que tienen y los que no tienen, poder estar allí es muy importante. De hecho, yo te cuento que yo estoy haciendo actualmente una Tecnología y yo he estado con personas que dicen que tienen doctorado y dicen no, yo tengo mi clase, -porque lideran proyectos educativos en universidades grandísimas-.

Convertí en esa experiencia en mi proyecto de investigación. Ya terminada esta experiencia empiezo a pensar sobre las opciones del trabajo doctoral siguiendo muchas búsquedas y me presento inclusive en una universidad de España, pero viendo las dificultades de la convalidación de esos títulos en el país y los requisitos que me pedían, terminó haciendo el doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud del Cinde y de la Pedagógica en la Universidad de Manizales porque otra vez ese espacio se configuró en un escenario para repensarme mi labor como profesora, como maestra; creo que mis estudios de posgrado se han convertido en una opción para convertir en objeto de razonamiento lo que soy como maestra y lo que significa para mí ser una maestra en un país colombiano y lo que significa ser una maestra de maestros. Estoy en mi cuarto año de tesis doctoral, por cosas de mis inquietudes investigativas al interior del departamento ya paso de los modelos pedagógicos a otras dimensiones y actualmente estoy pensándome mi tesis doctoral en términos de relacionar la situación de discapacidad con los trabajos que realizamos actualmente con los estudiantes en las escuelas de inclusión educativa; entonces, mi objeto de estudio termina siendo es como se configura la discapacidad, el cuerpo, la diferencia como un escenario de reflexión. Esto no es tanto por mí misma, como por el trabajo investigativo que vengo haciendo en el departamento; aunque creo que sí, de pronto tiene mucho que ver.

Docencia en discapacidad

En la salle empiezo a trabajar en derecho y también en la javeríana. Esto y también en el departamento de desarrollo educativo y social, así mismo como en la Universidad central en el departamento de ciencias humanas también. Esta últimamente dedicado a dictar materias específicas como Braille como Abaco, muy específicas para el área personas con discapacidad.

Yo dicto una materia en la Universidad, que se llama contexto de inclusión social. Hace unos días, en un tema particular que se llama al trabajo en el aula, discutimos un poco sobre el trabajo de Masaru Emoto, el mensaje del agua; recuerdo esto porque estábamos hablando de cómo generar inclusión real, y en medio de los diagnósticos que solamente plantean carencias y limitaciones, nunca he encontrado uno que permita pensar en posibilidades.

Origen de la experiencia con la discapacidad

Si eso fue como repentino, que eso fue un golpe que me sobrevino a mí estaba jugando y me golpeé en la cabeza, fuimos al oftalmólogo y rápidamente se detectó que yo tenía una disminución progresiva de mi visión, finalmente la perdí en dos meses. Si hubiera sido en esta época la situación hubiera sido muy distinta, pero ahora en esa época en 1954 por pocos avances habían, pero si a raíz de eso perdí la visión.

¿Bueno yo…que pasado en el transcurso de mi vida? Yo nací siendo una persona sorda no se saben cuales fueron las consecuencias de …cuales fueron las causas de esta sordera. También en mi familia sorda no hay ninguna persona sorda entonces, no hubieron tampoco enfermedades, como rubeola en embarazo, todas las causas de la enfermedades posibles para las personas sordas ninguna era, nada. Entonces de pronto fue que Dios me dio esto y soy una persona sorda. Probablemente mi mamá me dijo que de pronto fue que cuando ella estaba embarazada, se cayó montando una bicicleta, y posiblemente pudo ver sido…

Bueno yo la adquirí, (la discapacidad) la adquirí a los 5 años de edad, digamos que crecí con la discapacidad, me di cuenta que la discapacidad es difícil en la adolescencia. Inicialmente cuando arranco otra vez el proceso de escolarización, mi mamá me cuenta que fue muy difícil, mi

proceso de adaptación, porque yo era una persona muy inquieta y no tenía ayudas técnicas. Yo vine a utilizar silla de ruedas, ¡uy! Yo creo que casi después de la universidad.

Bueno yo nací sordo, fue preparto, nací sordo. Me dicen que posiblemente cosas genéticas. No se sabe pues a ciencia cierta porqué, pero sí nací sordo. Yo no nací en Bogotá. Nací en un pueblo llamado Gama, Cundinamarca. Allí nací. Toda mi familia es oyente. Yo soy la única persona sorda. Yo recuerdo cuando niño, desde mi infancia, haciendo un recuento un poco, estudie en un colegio de oyentes allí en este pueblo.

Bueno yo, tuve un accidente de tránsito cuando yo tenía 12 años de edad, yo era una niña bastante brincona, caprichosa, -Bueno, entonces tengo mi accidente, mi vida cambia totalmente, yo no puedo volver a bailar, no puedo volver a jugar baloncesto aunque sólo por un tiempo: apenas me ponen mi primera prótesis yo vuelvo a jugar baloncesto y empiezo a aprender a bailar de nuevo, y eso se convirtió de por vida en la única manera en la cual podía… igual yo empecé a hacerlo y aprendí muy rápidamente. Entonces pierdo mi pierna, estoy muy grave, muy mal herida, mi accidente dejó unas heridas muy profundas, de hecho mi otra pierna también,

Para mí discapacidad es el convivir con una precariedad, con una de la vida, que en mi caso apareció en una edad temprana, a los 30 años. Es la conciencia, mas no es parte de mi identidad, desde que nací. Quizás es en ese sentido: aparece como la ruptura en mi vida. Es un punto de viraje. Hay un antes y después. La discapacidad tiene que ver con algo que sucede en este momento de mi vida, con una enfermedad, con la lesión, y bueno mi vida cambia totalmente. Y creo que la característica es que de ahí en más hay una conciencia de la precariedad. Una conciencia de la vulnerabilidad, una conciencia de muerte que sigue acompañándome siempre en alguna medida.

Infancia

Pues esa experiencia en mi infancia puede como una experiencia bastante abundante, yo jugaba mucho con mis hermanos con mis primos da bastante era una niñez bastante desarrollada, tenía muchas posibilidades de jugar con mis familiares y amigos. Tengo una buena cantidad de primos entonces como somos campesinos, porque mi papá tenía unas tres finquitas en el municipio de aranzazu, nos íbamos en vacaciones y allí lo pasábamos jugando, divirtiéndonos en fin por la vida bastante enriquecida.

Discapacidad. Contexto.

Sí, sí si. Era una cosa muy interesante realmente el campo hace que uno pueda desarrollarse, pueda vitalizarse en muchos aspectos; primero, uno vidente sin ningún tipo de discapacidad, y segundo, cuando uno pierde la visión pues se hace más evidente y puede uno desarrollarse mucho más.

Ese cambio fue muy radical, inclusive tuvimos muchos profesores que estaban en contra nuestra. Entendíamos que esa oposición era muy racional, ya que ellos pensaban pueden y cómo vamos a hacer para enseñarles matemáticas para enseñarles biología e inglés. Ellos recomendaban que nos abrieran un cupo en la escuela y se iniciara el bachillerato; pero el deseo era incluirnos rápidamente, podríamos decir que lo que se llama hoy en día la inclusión comenzó con nosotros. Porque si bien hay muchas personas que están vinculadas a la academia al bachillerato, que es también verdad que nosotros éramos los que abriríamos lo que la educación inclusiva a pesar de la oposición de muchos profesores; inclusive en reuniones con profesores el

rector Jaime Sanín Echeverry planteaba que al igual que en Estados Unidos, vinculados ciegos en las universidades podrían entonces hacerse las mismas cosas aquí en la Universidad de Antioquía. Este fue un aliento importante que nos dio este rector muy en contra de opiniones encontradas de mucha otra gente en la Universidad.

No no era imposible. Inclusive ya habían salido algunos profesionales ciegos de la Universidad, en Medellín habían salido algunos abogados también. Lo que se veía aparentemente imposible, mostraba resultados en donde las personas con discapacidad visual podíamos perfectamente evacuar, evacuar en ese sentido.

No necesariamente. Yo por ejemplo he dictado seminarios, he dictado varias cosas específicamente en psicología, en políticas también, y no necesariamente… he vinculado más, digamos que la experiencia en materia de política, que en materia de discapacidad, y hay momentos adonde ni si quiera toco… no tengo que tocarla porque por ejemplo los temas, como el fútbol profesional Colombiano, en la mesa, hablamos de todos los temas, entonces habla uno de algo muy particular, que es el barrismo social, para trabajar todo el tema con barristas, y allí no se toca el tema. Sencillamente es el tema de fútbol, deportes, pero entonces mi experiencia como deportista me da elementos para estar allí, para discutir, para saber de qué están hablando. Y así en otros escenarios. A veces piensan que soy abogada, por ejemplo. Juran que soy abogada porque manejo el tema de políticas y digo, bueno, cómo se hace una incidencia política, cómo se hace el ejercicio del derecho al ciudadano, pero uno si se da cuenta que impacta el que tú estés en una silla de ruedas.

inicialmente, la experiencia que yo tenia antes era solamente sordos y cuando ingrese el panamá fue la integración con oyentes, con intérpretes y como así el intérprete es sordo? como

así que con oyentes? fue un susto inicialmente entonces si fue como confuso para mi y si el profesor siempre se enfocaba en los estudiantes normales entre comillas, entonces no había como ese como el acompañamiento a los sordos y eso fue con lo que yo crecí viendo, viendo el rol de intérprete profesor y haciendo unas reflexiones en cuanto eso a lo que yo vive, qué pasa con los sordos? qué pasa con el proceso de enseñanza es el aprendizaje de los sordos, de lo que se apropian los sordos y bueno yo quería estudiar. bueno me gradué de bachillerato, sigue y sigue hasta que me gradué, pero yo quería seguir estudiando, yo decía bueno qué hago?

Familia y apoyos

Pues familia lo tomó más o menos normal, yo no tuve ningún problema ni eso repercutió mucho. Ellos lo tomaron más bien normal mi papá, por ahí a los tres o cuatro años de eso, vio la necesidad de que yo tenía que educarme y se contactó con dos parientes de un tío que era sacerdote, y entonces lo consultó. Hubo alguna reticencia de parte de ellos, porque en esa época Aranzazu de Medellín distaba 8- 9 horas mientras que de Manizales distantes solo dos o tres horas. Ellos pensaban que en Manizales se iba a fundar una escuela de ciegos y que esto iba a contribuir mucho para mi crecimiento y para mi educación, y entonces esto fue bastante favorable. Entonces ya, con un hermano de la escuela de la Salle que tenía un sobrinas sorda me metí a la escuela de niños ciegos de Medellín.

Una mañana mi mamá y mi papá, no sabían que yo era sordo, no tenían idea, y poco a poco, cuando mi mamá empezó a notar cosas, que sucedió?, Antes ella podía observar que algunas

personas en la familia le hablaban a los bebés, y los bebés los sonreían, y les sonreían, y ellos sonreían y ella se daba cuenta, pero cuando empezó observarme a mí, pues mi cara era igual a la de una persona seria., sin expresión. No tenía gesticulación ninguna, entonces mi mamá, empezó a darse cuenta de ello, y empezó a pensar, ¿qué sucede? por que no hace gestos? Y después de un tiempo después de unos meses, mi mamá empezó intentar hablarme, y hablarme y hablarme, pero el…y los demás bebés sonreían también copiaban la voz, pero yo no, después de un tiempo mi mamá tomo la decisión de con una campana…Mi mamá se paraba enfrente mío, y me empezaba a hacerme sonar la campana y poco a poco se iba acercando, se iba acercando hasta llegar muy, muy cerca de mi tocando la campana, y con eso se dio cuenta, mi hijo es sordo. Y fue muy impactante para ella, entonces llamó a mi papá, -lo que pasó que antes no habían celulares, entonces tocaba esperar hasta que por fin viniera mi papá, para que viniera y decirle como, - mi hijo es sordo, no escucha por favor vámonos al hospital y después que él llegó los fuimos al hospital y empezaron a hacer las pruebas y si, efectivamente ese bebé era sordo, y era sordo profundo. Ó sea que si escuchaba algo, tenía un resto de audición, no, nada era un sordo profundo. Entonces para mi mamá fue muy triste fue muy deprimente saber que, que iba pasar el futuro con mi hijo? Sera que mejor lo escondo, que pena?) O será que Dios me este castigando por algo? O que es la situación que esta pasando? Entonces mi papá y mi mamá tomaron la decisión de que no importaba nada de eso. Iban a buscar algún lugar o una fundación un instituto de personas sordas. Entonces, eso fue un proceso, pero mi mamá murió. Esta en el cielo. Entonces mi papá con el tiempo, mas o menos un año, encontramos…encontró una nueva mujer, que es mi segunda mamá.

Yo tenía un año, un año y medio. Más o menos. Entonces mi mamá, bueno con mi segunda mamá mi papá le comento que tenía un hijo que era sordo, y tenía, yo tenía un año y medio, y mi

hermano tenía cuatro meses cuando mi mamá murió. Entonces quedamos los dos. Y mi segunda mamá dijo: no importa yo les voy a apoyar, ella tomo la decisión de ayudarnos…

JC: entonces ella empezó a buscar y a buscar otra fundación, otro instituto. Y encontró dos. El primera era el hospital infantil, entonces ahí hacen un proceso con las personas sordas de formación y después de un año mas o menos ella encontró la fundación Ical, entonces ahí ya se hacía un acceso a todo, en la fundación Ical les daban dos opciones, si querían terapia con fonoaudiología o terapia con lengua de señas. Entonces mi mamá tomo la decisión de oralizarme. Entonces poco a poco ya empecé…mi mamá se fue y en…en la fundación Ical empezaron a darme terapia de fonoaudiología, seis años hasta que crecí oralizando y oralizando muchísimo. Pero no sabia la lengua de señas, no la conocía, entonces, yo, empezaron a ensenarme oralizar las diferentes palabras, esa palabra, por ejemplo….. mesas…… entonces mira esa es la mesa, pero el concepto no lo sabia, no sabia que era mesa, sabia que me decían una palabra pero en mi mente, no había una representación de que era eso, también mi mamá, me decía, como por ejemplo, no sabía que era mamá, papá, los podía pronunciar, eran muchas palabra que tenía, que podía decir pero el concepto no tenía idea de que significaban.

Después mi papá y mi mamá no entienden. Entonces yo ya empecé a hablarle en lenguas de señas, diciéndoles diferentes conceptos. Casa, miren esto es casa y ya así si, entendí el concepto, mira la casa, la comida, ya sabia que eso era comer, y así poco a poco iba entendiendo, bueno si oralizar ya sabia decir comida, y servía, pero es que en la lengua de señas ya estaba claro el concepto, la representación mental, el símbolo, podía hacer una relación entre el concepto y el símbolo, entonces, ya después de eso mi papá y mi mamá, ¿pero es que no entiendo? que es eso? Y yo le hago… ¡Ahhhh! es la casa, entonces no, no entiendo, y después en el Ical empezamos a hablar y explicaron que la lengua de señas , que era la decisión de si lo que quería era oralizar, o

la lengua de señas, y ellos decían yo he visto que él con la oralización mucho tiempo estuvo trabajando, pero ahorita con la lengua de señas, si se aprende a comunicar con la oralización siempre estuvo callado, no se comunicaba, pero cuando empezó a utilizar la lengua de señas, ya empezó a captar todo, y ya empezó a ser un aprendizaje mucho mas rápido. Entonces mi papá y mi mamá se dieron cuenta de eso, y dijeron no, para Juan Carlos mejor tomemos la decisión de que empiece a usar la lengua de señas.

Démosle la lengua de señas, entonces en el colegio, ¿qué sucedió? En el mismo instituto Ical se divide en dos partes, Una en Bogotá, que el objetivo del Ical en Bogotá era la oralización y el otro que era en Chía, el objetivo era un enfoque de lengua de señas. Entonces, yo ya no volví a ir al del Bogotá y me trasladé al de Chía. Entonces todos los días iba ahí y compartía lengua de señas y mi aprendizaje fue muchísimo mas rápido de ahí en adelante. Y ya empecé la primaria mucho mas rápido. Y mi papá y mi mamá dijeron ok, pero para mi papá, era imposible aprender, o sea, aprender estos conceptos, entones el, yo, me tocaba controlar estas dos formas comunicativas. En Ical manejar este contexto con personas sordas con lengua de señas, y en la casa con mi papá y mamá hablaba en voz, pero ya entendía los conceptos por que los relacionaba con las señas. Entonces ya podíamos comunicarnos de manera oral. Entonces fue un proceso que llevo tiempo…. Listo.

Pues sí. Mis hermanos nunca hablan de mí como persona con discapacidad. Siempre encuentran la forma de hacer las cosas conmigo. La frase es “miremos cómo hacemos”.

Bueno tengo un, soy separada, hace como 7 años, tengo dos hijos, uno de 8 y otro 12 años, nos amamos profundamente, una relación muy sana, me consienten y los consiento, es una relación que yo creo muy diferente a muchas relaciones de familia.

Porque soy consentida, y ellos me consienten, y eso para todo mundo es ¿Qué? por ejemplo, ellos me dicen, ¿qué quiere la nene? Digamos, estoy aquí estoy sentada y, nene es que yo quiero un yogurt, ¿qué quiere la niña? ¿Qué quiere la princesa de la casa? son cosas que tú no las ves en la familia generalmente. Tenemos una relación muy bonita, el grande que ya está en la adolescencia me cuenta cosas que no le cuenta a nadie y me las cuenta con tranquilidad temas personales que no sabe manejar, yo le doy tips y se ríe, los utiliza y dice oiga si funciona, ese tipo de cosas son muy bonitas,

A ellos les da mal genio cosas como por ejemplo el grande ya comprende, y el pequeño también, por ejemplo, cuando salimos a centros comerciales y vamos a parquear y no encontramos ningún parqueadero y no me puedo bajar entre los parqueaderos que hay, me dicen mira, escucha, ¿porqué la gente es inconsciente? ¿Por qué no entienden que esto no es una elección? que lo necesitas tú, cualquiera, podría ser el abuelito de ellos y puede ser el papá de ellos, es enseñarles a manejar todo eso porque es el diario vivir, digamos que mío, entonces ellos como que se tocan por eso, nos pasan experiencias particulares como por ejemplo cuando los tres viajamos, cuando vamos por ejemplo a Santa Marta, Cartagena, y primero, no piensan que soy la mamá de ellos. Por varios factores: porque soy joven y mi hijo mayor parece mi hermano. Y por la forma como los relacionamos entonces, no es una mamá autoritaria, vaya, traiga, venga, es una de mami, ¿sí? Te ven y nos abrazamos y vamos cogidos los tres de las manos y los reímos, y hacemos bobadas en la calle, entonces eso primero hace que digan no, esta no es la mamá,

mi mamá, vuelcan toda esa atención sobre mí es un círculo de apoyo muy fuerte, entonces todos se centran en tratar de apoyarme en mi recuperación física y emocional; entonces en este grupo, con una mamá muy importante, gestionadora, con toda la fuerza haciendo lo que sea, -todavía hace muchas cosas por mí, soluciona un montón de cosas- entonces ella consigue con

mucha dificultad económica, -porque no había montones y además mi accidente si demandó muchos gastos económicos- vender hasta lo último que tienen y me manda a Estados Unidos en donde se usó mi primera prótesis, aprendo a caminar allá, (

Finalmente con todo eso me gradúo, como con 19 años del bachillerato, todos los triunfos que yo alcanzo se convierten en la victoria que se celebra mucho, toda la gente muy pendiente de cada paso que yo daba especialmente en ese momento y que yo lo afrontara hacía que estuvieran atentos a celebrar conmigo los triunfos.

Experiencia formativa.

Es una experiencia muy buena si bien es cierto se sufría un, había mucho egoísmo al principio o nos querían colaborar y nos colaboraron efectivamente, pero cuando veían un rendimiento favorable en nosotros ya si se aislaban. Entonces era muy complicado estar en la Universidad, pero nos abrimos paso.

Esa sí fue ya una muy buena experiencia porque ya las materias tenían mucha coincidencia con lo que uno hacía con lo que uno estudiaba. Me hacía grabar libros en la grabadora las de clases y a muchas notas tomaba en Braille. Muchos de los compañeros inclusive me decían que les dictara. Entonces yo compartía mis notas de clase con los compañeros.

Discriminación

Bueno en principio no. Pero si se vio marcada en algunas oportunidades no tanto con los estudiantes, pero si por parte de los profesores en donde sí se veía algo la discriminación. Yo por ejemplo tuve profesores que trataban de discriminarlo a uno en cuanto a exámenes en cuanto que le hacían preguntas mucho más complejas. Como la evaluación era oral, trataban de ver si uno se sabía o no las cosas. De todos modos de los exámenes en derecho eran para todos orales en esa época.

Me invalidaron por joven, pero nunca por discapacidad, me decían doctora, discúlpeme, usted que puede saber de la vida, usted es muy joven, que puede saber de la vida, para ayudarme con la mía, pero yo les colocaba el reto: listo, hagámosle, yo le acepto que soy muy joven y que muy seguramente, no he vivido nada con respecto a lo que usted ha vivido, por diferentes razones, por nivel socio -cultural, nivel académico, por historia de aprendizaje… por una cantidad de elementos… pero deme la oportunidad, si no, yo misma le solicito el cambio para que la vea otro psicólogo. Acababan siempre felices, cuando hice clínica individual. Lo que pasa es que la clínica individual tampoco da. Entonces tú te tienes que ver moviendo como adonde esté mejor el mercado, y si uno tiene habilidades de todos, pues adelante.

Hay algo importante allí: lo primero que me sucede a mí cuando yo vuelvo al mundo laboral, antes de volver a la facultad yo volví al colegio donde era coordinadora y me echan. Dicen que un profesor con bastón no va a poder tener control de los alumnos. Y entonces ahí sí que enfrenté un momento muy duro, porque me había preparado mucho para volver a trabajar; era algo muy importante: era volver a ser adulta, reafirmarme, saber que a pesar de lo que me pasó puedo volver a retomar el trabajo, etc. etc. yo tenía además dos niñas una de un año y otra de cinco años.

Y entonces vuelvo a la escuela y sucede esto. Aparte, es una escuela súper progresista. Por lo cual era tremendo lo que habían hecho; era inexplicable y yo no sabía qué hacer, no quería hacerles un juicio porque tenía una relación con la comunidad a la que pertenece la escuela, no quería que esto se hiciera público ni que fuera usado en contra de la comunidad y entonces fui a la mutual de la comunidad judía, a plantearles mi problema. Y la mutual de la comunidad judía e recomienda hacerles juicio.

Actitudes

Bueno observaba, y algunos lo preguntaba a los demás que les preguntaban a ellos, y uno confrontaba con las preguntas que a uno le hacían y se daba cuenta de que las que le hacían a uno eran más complejas. Pues yo creo que era cierto temor. Es difícil saberlo. Tal vez el el hecho de que uno no contribuyera mucho al avance de los temas hacía que los profesores creyeran que tal vez uno no iba a hacer las cosas. O qué bueno pudiera asimilar esto un poder abrirse paso. Yo por ejemplo tuve un profesor en una materia que se llamaba obligaciones, y el profesor era muy tirano muy difícil esa materia, y observé yo o desde el comienzo que eso era muy complicado con el… podría haberme cambiado, pero ahora el deseo, la necesidad de estar con mis demás compañeros, hicieron que no me retirara ni me fuera para otro grupo entonces me quedé en esa materia y literalmente fue muy difícil ganarla, porque eso me preguntaba, hacía y deshacía sobre mí en cuestión de preguntas… era bastante exagerado. Eso puede decir que realmente ellos creían que no podrá muy posible que yo participara y eran partidarios de que mejor desertara.

Estudiando psicología frente a los imaginarios de lo que debe ser un psicólogo, con respecto a esas pendejadas de que tú debes ser un buen espejo, yo no lo sentí ni le puse cuidado. Nunca lo

noté ni me lo dijeron abiertamente. Yo creo que yo entré a una buena universidad en un buen momento.

que más de la discapacidad… me pone sensible mucho el tema de los cuidadores; ese tema es un tema que yo los veo y me sensibiliza: Uy, miércoles, ahí está el meollo del asunto: a veces no es ni uno, no es ni uno como persona con discapacidad sino cómo se reestructura el proyecto de vida de otros. Y si tu actitud es negativa, peor. O sea, como no tenían la capacidad… eso me molesta mucho: que no tengan la capacidad de autoreflexiva decir: Hombre ya suficiente con lo que nos pasó, nos pasó porque eso es a toda la familia que le pasa como para que tu sigas en una actitud donde el otro también tiene que resignificar todo su proyecto de vida y tú no hagas nada, sino sigas ahí en ese círculo de la víctima, me molesta mucho el que es víctima, que se queda en ese escenario victimizante.

Si, que sean felices, sobre todo. Que busquen la felicidad, que lo tienen todo para ser felices. Que no busquen problemas adonde no los hay.

Me dicen eres muy dura, pero es la realidad, eres muy valiente, soy muy admirada en ese medio. Soy muy admirada por ellos, yo tengo amigos que me escriben como cosas o que necesitan hablar conmigo, por ese tipo de cosas, por ejemplo, este chico, hace 8 días el venia del médico, de traer una cantidad de droga, porque estaba a punto de convulsionar y si no se toma la droga no sé qué, bueno, todo eso. Y entonces cuando nosotros salimos empieza la queja, la queja, y yo, óyeme, no yo me voy. O sea, qué tienes más que contarme…no te quedes en la queja, porque no vas a salir nunca de ahí. Entonces, como ayudarle a cambiar un poco el paradigma, como eso, pero el otro día me dijo, me escribe, oye estoy muy, muy, muy, pero muy aburrido, yo le escribí, ok, el me escribió, bah, y yo ok, porque no, eso no te sirve, no te sirve de nada, no te

sirve absolutamente nada, cuando uno ya ha pasado por todo este tipo de situación o tomas las riendas de tu vida para ser feliz, o no hagas infeliz a otro que está a tu lado. No hay derecho. Entonces en eso soy muy centrada, parece muy duro, a veces mucha gente me busca, por apoyo, por orientación. Yo tengo amigos que solo me llaman para que los oriente, o amigos para que, por ejemplo una amiga ella tuvo la niña, tuvo el accidente, tuvo una niña, ya creció la niña, la niña decidió irse de la casa para irse con el novio, para ella se le volvió un caos, yo le dije no venga los hijos son prestados, que usted tenga una discapacidad no significa que su hija tenga que quedarse el resto de su vida con usted, no, su hija se tiene que casar e irse, y si vuelve, volverá como todos los hijos, si, con otro hijo. Me decía: mala. y yo, si, va a ser abuela…

pero tiene que usted asumir ese rol de que su hija por tener discapacidad, no es para usted toda la vida y para que la cuide, está muy errada si trajo a esa niña al mundo pensando eso o creyendo eso, entonces son cosas como uy! Eres dura!, entonces saben que soy como más bien realista, pero soy así en todo…

Discapacidad y desarrollo

Ser especial no hay duda que lo fuerza a uno a tener que hacer otro tipo de desarrollos y lograr otras facultades en este caso la memoria vino a ser un aspecto muy importante en mi.

Saber docencia-discapacidad

Bueno al comienzo es un poco difícil pero luego se va resolviendo. La persona invidente debe ir de haciendo todo lo posible por conocer muy bien a sus estudiantes. Primero, porque se hace necesario que ellos estén empapados de Quien es uno. También que uno los reconoce. Que uno sabe quiénes son. Todos estos aspectos contribuyen de manera muy seria para que los estudiantes

estén al tanto de uno. Y sobre todo, que uno va a hacer también una referencia para ellos. Lo van a comentar, después de la primera clase, y en las otras donde el tema puede ser centrado en uno, uno tiene que estar muy pendiente y ser muy cuidadoso y conocer a estos muchachos en detalle. Entonces no comienza por preguntarles sobre lo que hacen, sus actividades, como se sienten como estudiantes y entonces uno comienza a saberlos y comentarles en clase también sobre ellos mismos. Ello contribuye entonces a que los muchachos también lo tengan en cuenta a uno.

Yo creo que sí, (no sé si los otros maestros lo hacen) hay un elemento clave en mi enseñanza y tiene que ver con lo que se "va a aprender"… yo les digo a los de primer semestre: "conmigo no van a aprender, sino a desaprender"… hay un elemento con el que yo me muevo en todos los escenarios y es el mensaje que invita a que desaprendan sobre los imaginarios que tienen, unidos a los diagnósticos (y a la historia) por ejemplo. Ese es un "plus" que yo tengo y que uso en todos los escenarios pedagógicos y discursivos en los que yo me muevo. Es colocar las cosas en otro lugar: no es el diagnóstico, porque este no define; el DX me limita… es construir un "tercer espacio", un lugar simbólico distinto. (Ni "ellos", ni "los otros"… un "nosotros") esto implica profundamente la comunicación, abierta, propositiva, no enrarecida con pretextos o imaginarios, con una actitud también distinta. Cuando a mí la gente no me entiende, por ejemplo, me doy cuenta: yo tengo el ojo particularmente entrenado para eso… yo le digo: "si o no, chino" y el me responde: "si o no qué, profe" y ahí me doy cuenta que no me entendió. Yo hago la apertura: "si no me entiende, pregúnteme. No le pregunte al otro, porque ya serían dos perdidos". Si después de cinco veces siguen sin entender, pongo a alguien a que haga la segunda voz y me doy cuenta si me entendieron o que pasó. En otra dirección, a veces yo amanezco con "la lengua pegada" y yo me doy cuenta que no me entiendo ni yo mismo!. Allí, acudo a las otras posibilidades: me tomo tres minutos y establezco a donde quiero llegar y el rumbo seguido, reviso que herramientas

tengo para hacerlo (vídeos, textos, canciones, etc.) a veces con una monitora, que me entiende y ella socializa la indicación. Allí, ella me ayuda en la guía de los procesos y el grupo. En la clase siguiente retomamos el proceso, revisamos los hitos a los que hemos llegado, las conclusiones construidas y que cosas nuevas emergieron, en fin, lo que pasó en la sesión anterior; ya teniendo claro que en ese momento ya no estoy hablando en "letra pegada" (más bien "palabra pegada")

Me pasa también con Atención al Ciudadano, que se va muy satisfecho quizás por que uno tiene herramientas como docente explicar metodológicamente como puede acceder a un servicio, un producto, a un derecho, dependiendo como de lo que esté hablando, entonces la docencia también facilita como otras acciones y otras acciones que uno realiza facilitan la docencia. Creo que la docencia sola en si misma no es pertinente… la docencia…Cuando uno se queda solo en la estructura o en la esfera de lo académico, de la academia más bien, creo que se pierden muchas cosas para traerle al estudiante; y lo mismo: cuando uno se queda solo afuera sin el componente de la academia, se pierde la importancia también que requieren algunos instrumentos para tomar decisiones. En mi caso, desde el orden de política.

Práctica docente

Yo creo que por ahí en la tercera sesión tengo una formación precisa sobre lo que es cada estudiante ahí tengo una información muy cabal, muy plácida sobre lo que es cada estudiante. Y eso que tengo grupos bastante numerosos de hecho en la salle yo tengo grupos de 30 a 40 estudiantes, y es bastante amplia la gama de estudiantes que uno tiene y eso hace que realmente esté al tanto de ellos, no? Lo por ejemplo, los exámenes yo lo hago escritos y me colabora mi esposa en la vigilancia. Entonces eso es muy importante. Después un sobrino o alguien algún familiar, me lo lee y yo voy corrigiendo. Y después llegó logos documentos a los estudiantes y

socializamos las respuestas y calificaciones, y si alguien tiene algún reclamo pues lo hace y lo corregimos inmediatamente o posteriormente yo lo reviso en la casa de nuevo.

Si claro no hay duda que eso sirve de mucho. Por ejemplo en ocasiones yo paso de ser un profesor entrecomillas medio débil, pero no lo es el hecho. Se presentan situaciones por ejemplo tan comunes como que un estudiante pierde por una o dos décimas, yo trato de colaborar en el porque encuentro que pudo haber estado mal en el examen pudo haber tenido algún problema, pude a mi vez no haber sido muy claro en las preguntas y eso me induce a reconsiderar.

No, yo tengo mi lista en Braille y yo corro lista, con esta lista voy llamando a todos. Precisamente en, ellos no pueden decir que eso no se oyó, que si vino un fin… yo me acuerdo perfectamente y se que ha dicho cada persona y que le contesté. Igualmente yo o llamo a X o y muchacho y no me responde entonces quien faltó usted o yo.

Contexto de la docencia.

Bueno yo de manera simultánea puedo tener unos 12 grupos. Por lo -5 o seis grupos de esos, superan los 30 estudiantes. Por ejemplo en la Salle, son muy numerosos los grupos; en la central otro tanto, en la Javeriana no tanto, igual que en libertadores y uno alcanza conocer a los muchachos y con base en la memoria.

Experiencia como docente.

Bueno realmente desorden no me no me hacen mucho. Es posible y se distraen por llevar su celular pero en ese sentido yo procuro preguntar mucho: yo les digo yo soy un viejo muy preguntón y que con pongan cuidado, porque es porque yo tengo muy en cuenta la participación. Y de verdad que así es, entonces vamos conversando yo les voy preguntando, y así vamos construyendo. Dio a los 22 años de docencia no he tenido quejas de la facultad o del departamento, ninguna solicitud que debo cambiar mi moda dictar la clase y la forma en como un trabajo, yo procuro o estar bastante actualizado siempre ser muy puntual y concentrado o en el tema que vamos a trabajar, de acuerdo a las distintas clases y yo voy haciendo y los cuestionarios que yo voy a formular entonces yo procuro ser muy actual en ese sentido.

Bueno, yo siempre había pensado trabajar solo con los sordos, y bueno solo con sordos, igual bien, somos iguales, y bueno, pero necesitaban a un profesor que fuera adecuado para educación física, y todos, Omar, Y yo? Yo? que? Trabajar con oyentes? pero cómo? Y yo cómo? no pero le vamos a asignar intérprete. Y yo a okay, pero con oyentes? sí sí, pasen el programa de la materia, del espacio académico, no no, yo tengo que hacerle unas modificaciones, sobre que enfocarse a educación especial o alguna argumentación teórica, entonces fue realmente, muy complejo, porque con sordos es una comunicación directa, sí? sordos, somos iguales, pero con un oyente, la comunicación ya empieza a ser mediada, y bueno, el discurso, las exposiciones, cambiar las metodologías, pero después ya fue cómo teniendo más, cómo acostumbrándome, no queriendo decir que sea suficiente si no cómo decía, ir cambiando, en la maestría también me dio muchos elementos para decir que tengo que fortalecerme cómo maestro, de cómo enseño, de que lo social, todo lo que me da lo social para poderle dar a los estudiantes para que aprendan muchísimo mas,

Yo no creo yo creo que es una relación bastante general, con algunos es una relación muy particular. O en bien de que alguna situación es de los muchachos les pasa algo, pero generalmente los buenos estudiantes y están pendientes de la clase y no creo que haya algo que influye digamos de parte de ellos, si hay acaso alguna situación pues lo corregimos.

Experiencia de la discapacidad y docencia.

Sobre todo cuando terminé mi carrera de eso fortaleció. Hoy en día y precisamente se habla de ese tema de la resiliencia por razones similares, no? Entonces sí fue muy diferente ya cuando tuve mi carrera, eso me permitió entender también las cosas de manera diferente. En los posgrados por ejemplo también hubo un profesor de derecho laboral que fue muy intransigente conmigo. Pero bueno lo supimos evacuar y realizarnos por ese lado.

Por qué yo tengo en cuenta por ejemplo, situaciones de estudiante es que me plantean o que se presentan en la clase, yo soy muy enfático en decirles que si no están de acuerdo con mi clase o no se sienten conformes, perfectamente lo pueden decidir o si tenemos que ir donde el decano, donde el director, coordinador, podemos ir y que lo cambien del grupo. En general se han dado por si acaso cuatro casos en general los muchachos aceptan bien las circunstancias de la discapacidad.

Me tocó enfrentar las creencias y los prejuicios de las personas que muchas veces se burlaban y me tocaba enfrentarme y decirles que el asunto no era como ellos pensaban, que es de otra forma y yo lo percibo diferente y mostrar también esa forma particular de percibirlo. El cuento es por ejemplo que no es que yo no escribo, sino que sí tengo las adaptaciones y apoyos necesarios puedo hacer las cosas…

En el desempeño como maestro, se enfrenta la necesidad de construir el discurso de ir mucho más allá, teniendo que ser muy flexible; por ejemplo yo en este momento estoy hablando muy bien. Pero estamos en un entorno muy cómodo y tranquilo, con poco ruido. Pero por ejemplo, hace algunos días estuve en una discoteca, donde por supuesto había mucho ruido, lo cual para mí es muy complicado porque tampoco puedo oír muy bien y como consecuencia me tensiono excesivamente y las palabras no fluyen tampoco, lo cual aumenta la tensión. Hay salones en los que pasa eso y toca ser muy flexibles. Buscar estrategias, pensar en que preguntas hago, qué vídeo les pongo para que no se tergiverse lo que quiero plantear. Cómo los llevo a esas conclusiones que yo quiero discutir o a ese conocimiento. Eso requiere de flexibilidad.

Con ellos, la forma en como ellos me perciben, tiene que ver con la relación que establecemos, que es muy linda. Yo la he sentido en varios lugares, pero en esta universidad es muy especial, con los estudiantes de la pedagógica: ellos no me perciben a mi distinta por la discapacidad, como algo de morbo, te miro… en muy pocas ocasiones, podría decir que he sentido una mirada de ese orden en mis estudiantes, en los 10 años que llevo de estar aquí. Siento que me respetan académicamente mucho, siento que me admiran académicamente, siento que me valoran como persona por la forma en cómo me relaciono, siento que en un lugar, no tan prioritario les parece que yo soy muy "verraca" por la forma en cómo manejo mi discapacidad. El orden en el que de hecho los siento, no es la admiramos por la discapacidad, sino académicamente hay un vínculo, emocionalmente hay un vínculo,

Saber de la discapacidad y formación.

Sí, yo veo de otra manera, porque yo logro sincronizar a estos muchachos que están poniendo problema o que están muy distraídos, los logró ubicar y los logro centrar rápidamente. Yo creo

que yo esté muy pendiente de ellos y ellos frente a mí creo que también lo hacen muy bien. También lo hacen notar lo hacen ver de una manera muy clara.

Si ellos generalmente que, hacen referencia a mi, dicen yo a usted no lo conocía pero ahora tengo un conocimiento más preciso, francamente usted me ha abierto las puertas…. Eso es muy normal que los muchachos se vea, que le digan a uno que representa una recurrente referencia importante en sus vidas. A mí me gusta eso, pero yo les digo que no me interesa ser tanto un ejemplo sino que lo viven como una persona natural que viene a dictarles su clase y que si tengo algún problema o un defecto pues plantéenlo entre todos y no traten de generar dificultades. De todos modos no ha acontecido.

: para mi, en mi experiencia, en lo que yo recuerdo en mi experiencia, anteriormente, en educación física, la licenciatura estaba aquí en la 72

cuando ingresamos pues pensábamos que los oyentes iban a ser más que nosotros, sordos, compañeros sordos, y más pensamiento anteriormente hacían sensibilizaciones, los guías, una sensibilización no de pobre, pobrecito si no una sensibilización de quien es la persona sorda se le explicaba todo eso a los profesores el manejo de la segunda lengua, cuál es el rol de los intérpretes se les explicaba todo eso a los profesores, ya después en el desarrollo de la clase e se hacia como si como somos compañeria, como de parceria, llaveria de que cual es el problema si o no tenemos nada de motor, cuando se hacía clase de expresión corporal o de taller de lengua, no vamos a ser una actividad con los sordos, y pensaban al principio que no podíamos , porque la sociedad el paradigma es que los sordos no pueden, no piensan, no participan, no preguntan, no escriben cuando ya entramos nosotros empezaron que como no es muy diferente esa es la imagen que nos a vendido la sociedad , nosotros entrabamos a discutir a posicionarnos, nosotros no

somos enfermos, el único problema que tenemos es de comunicación, cuando terminábamos las clases, el profesor siempre, venga pero que es el intérprete, ustedes como escriben, entonces nosotros también quedamos encargados de posicionarnos de la posiciones, las participaciones, de los trabajos en grupo, los proyectos y todas estas cosas empezaron a posicionarnos, había un oyente que parecía que no les gustaba estar con los oyentes, le gustaba siempre estar con los sordos, y los sordos y sordos y señas y entonces se interesaba, entonces él nos decía que era raro, no eran raros, que eran diferentes pero que éramos iguales, que no teníamos, si? y que le interesaba como era la comunicación con el intérprete y él mantenía mucho con nosotros y durante todo el semestre toda la carrera fue asi, nos comprendía mucho entonces empezaban a molestar con otro tipo de cosas no el pobrecito, si no venga, venga juguemos futbol, usted juega bien, nosotros no teníamos que estar buscando los para que nos integraran sino o que hiciéramos un proceso como intercultural, nos buscaban y compartimos y eso pasaron muchas cosas en las clases, en las salidas pedagógicas en los proyectos pero fuimos los mismos sordos los que nos posicionamos, nuestra identidad, que es ser sordo, estar de acuerdo, estar desacuerdo, decir si nosotros tenemos nuestro segundo idioma que es el intérprete, que la voz de el interprete no es la voz del intérprete sino nuestra voz entonces no fue una mal experiencia si no que fue un proceso de adaptación y reconocimiento

necesita que le escriba, necesita PowerPoint, necesita depositivas, entonces es una inquietud, entonces nosotros le decíamos no, tranquilo, nosotros vamos a decirle cuando necesitemos algo, por ejemplo en los videos, que tengan subtítulos, solamente cuando haya algo auditivo, cámbielo por algo visual, esa es como la estrategia que debe tener en cuenta, entonces por ejemplo cuando hablábamos de las corrientes pedagógicas, de los modelos, bueno todas la corrientes que hay, entonces bueno listo, traigamos las aplicaciones, nosotros le decíamos, bueno como hacemos si

tenemos sordos que vamos a hacer, entonces no solamente clase teórica sino que nos tuvieran a nosotros ahí daba la posibilidad de aplicar todo lo que el discurso decía, todo lo de bueno, traigamos la pedagogía a la aula, porque siempre está todo normalito pero cuando llegan unos sujetos que como aplicamos el discurso a la práctica.

Saber de la discapacidad y saber pedagógico.

Pregunta: de todos modos, profesor, el hecho de usted vea de otra manera, le permite inclusive estar atento a pequeñísimas variaciones hasta en la entonación de la gente; percibir también hacia dónde van e inclusive, saber si están como decimos "echando carreta"… si le están echando cuento para salir del apuro… de todos modos no es muy común para los estudiantes tener un maestro, sobre todo en la Universidad, como por ejemplo en su caso que ve de otra manera..

si de todos modos y ellos están muy pendientes y le comentan a uno u que han tenido o algún profesor con discapacidad visual ejemplo en música es muy común y encuentran complementos en lo que han aprendido con uno.

Por estar enseñando y construyendo cosas diferentes en relación con mi vivencia… por ejemplo, me tocaba enseñar – digo enseñar, aunque más bien era como un descubrimiento mutuo - al profesor sobre cómo calificarme. Por ejemplo yo le decía: "Profe, yo no escribo cómo vamos a hacer"…. Y claro el maestro también se preguntaba cómo resolverlo. Ahí nos tocaba sentarnos a los dos. Por ese lado a mí me va bien.. yo les mostraba a las personas quién era yo, como hacía las cosas, inclusive como tuve que enseñarles a mis amiguitos, que lo que a mí me pasaba no era

contagioso. Así que, ahora que me haces la pregunta, yo nunca lo había pensado, pero es la respuesta que en este momento se me viene a la cabeza.

Es posible. Yo pensaría… me voy a salir por la tangente: todos los maestros, independientemente de con o sin discapacidad, tienen sus propias particularidades de transmitir su cuento. Sus propias vivencias les aportan y les ayudan a construir su discurso de forma distinta. Con la necesidad inclusiva, yo hago parte de ese cuento. Frente a la pregunta sobre si tengo una particular forma de enseñar? Yo diría que sí. Habría que ver qué papel juega el cuento de la discapacidad. Yo diría que la discapacidad juega varios papeles: Uno, que efectivamente, llama la atención. Dos, que efectivamente los obliga a romper muchos paradigmas. Los obliga a cambiar los imaginarios que tienen. Pero sobre todo, me ha dado la opción de tener otros cuentos, otras historias que contar en clase. De que el discurso va acompañado también con experiencia, por lo menos yo lo hago así. Yo no sé cuántos docentes vinculan su experiencia, pero yo lo hago. Y eso permite ver situaciones a las que tal vez no se les "paraba bolas"… sumado a eso de las experiencias, yo no me quedo en la realidad del cuentero, sino lo elaboro discursivamente, le doy peso, lo explico desde la Psicología, desde la Sociología, desde el quehacer docente…desde la política. Elaboro el cuento y lo convierto en un discurso que va más allá de ser cuentero. (Más allá de la emocionalidad en bruto de la vivencia, se elabora y se vuelve discurso).

: Yo lidero una tecnología en tal tema y no puedo creer encontrarme profesionales y me parece terrible, ya como amigos, como terrible, alguien que, a mi no, a mi me parece que desde que tú, más cercana tengas la realidad, más tienes realmente argumentos para enseñar, para educar, para conversar, para argumentar porqué si una política o por que no. Mientras tú no estés ahí, entonces ahí miras casi desde el asiento y desde de lo que tu consideras técnicamente que debe ser.

: Si, por ejemplo, con una cuidadora me pasó: fueron a que los atendiera, iban de la vicepresidencia remitidos y decidieron que de las entidades debíamos atender nosotros… es esta chica que sufrió bullying y adquirió una discapacidad medular, Yadira. y fue ella, y otra persona con la mamá, y hablamos, hablamos, me contaron el caso, y la solución está en el tema laboral, y cuando yo volví -porque fui a traer unos listados de asistencia- la mamita me dijo: doctora, discúlpeme, ¿usted es psicóloga? Y la otra preguntó: ¿o es abogada? Si estamos confundidas, entonces yo me reí y le dije no, soy psicóloga, y ellas: ah, sí, ¿porque? por el tipo de preguntas que hace, que le dice las cosas a uno directo, entonces bueno terminamos y me dice que si puedo decir unas palabras para una Fundación, grabada por ella y yo sí, si, si, claro, miren el Ministerio de Cultura los espera, cuando ella cierra la cámara yo le digo a ella, no se le olvide que no debe dejar su proyecto de vida porque tiene esta chica aquí, le dije pilas con perder la pareja, y prum, empezó a llorar, le dije tranquila por que es un proceso normal, pero no puede dejar de vivir su vida, para vivir la de ella, ella tiene que aprender a vivir la de ella, y las dos se pusieron a llorar, entonces son cosas como que tu generas, impacto, cuando hubo la política pública de discapacidad del distrito y en un momento la directora - la Secretaria de Integración Social dijo ahí en un instante: yo prefiero que Nubia hable del tema dije: ¿yo? Si, Nubia Suta. Paso yo y hablo y claro, tú tienes claridad desde todos los roles, ¿me entiendes? Desde el estar aquí, sufrirlo, y tener una actitud particular, desde el que se victimiza, desde el que de verdad vive en unas situaciones que tu dices por Dios, ¿cómo le hacen? ¿Si? Como cuando tu, bajas a un municipio y ves situaciones del sordo que nada, del ciego que menos, entonces ese tipo de cosas si te ayudan mucho.

: Bueno, no sé cómo decirlo, no cómo comparación, no se una seña adecuada para decirlo, sí no cada uno es un mundo, cada uno es una experiencia, no por decir unos son más qué otros, son

tipos de enseñanza porque mi tipo de experiencia de vida, sordo, maestro, el ambiente en qué nos movemos siempre, sí? son dos mundos diferentes, los impactos, yo pienso qué el impacto más fuerte qué vean una persona sorda manejando sus manos, con un intérprete, eso es la más impactante, qué sea una persona sorda la qué les está enseñando, y qué ellos comprendan qué no es qué yo sea el profesor qué venga a enseñarles lengua de señas, yo no vengo a enseñarles lengua de señas, vengo a enseñarles lo disciplinado, entonces eso qué? entonces, qué un sordo qué no venga a ensene señas sí no qué ensene otra cosa, eso es lo más impactante, porque siempre han tenido profesores oyentes, y de un momento a otro un profesor sordo, eso es fuerte. entonces por ejemplo, por ejemplo un día estamos haciendo una actividad, de bono? un libro qué tiene sóbrelos para pensar entonces por ejemplo, el color rojo,(sí yo tome esa clase) en esa actividad, pasaban las hojas y cuál es la característica de cada uno, entonces reconocimiento cómo se siente, solo en lo académico porque también estamos trabajando con humanos, qué sientes tú? cómo te sientes? qué piensas? es el reconocimiento al sujeto, entonces, mi nombre Omar, decía mi nombre en la actividad, y decía bueno un ejemplo, tu eres sordo y eres capaz, sí? entonces esa era la expresión qué surgió de ellos, sí? eres sordo y eres capaz, inteligente, humilde, da buenos ejemplos, me gusta porque das buenos ejemplos, entonces unos de los puntos positivos qué resaltaban no para decir la perfección sí no para eso, lo qué yo creo qué es el impacto, es lo que ellos mismos pueden responder, sí? yo no lo escribe, ellos son los qué respondieron, el impacto es lo qué salga de ellos, lo qué fluya de ellos y no lo qué piensa yo qué sea el impacto, cuando terminamos la actividad, algunos estudiantes se acercaron y me decían, le agradecemos mucho por este aprendizaje qué nos dio. entonces todo eso me da entender qué no solamente yo enseño, yo aprendo de ellos, y el impacto definitivamente es lo qué fluye de ellos, y mas sobre todo qué sea sordo,

mi humanidad se armoniza con mi discurso teórico que siempre está hablando de la diferencia del respeto por la diferencia, de reconocimiento del otro, independiente de que tenga o no una discapacidad. Y ellos lo ven de esa manera: una vez me caí delante de todos. Fue una sensación muy chevere, sobre la que yo pensé después… cuando yo me caigo en la calle las personas sienten una curiosidad normal. Cuando yo me caí aquí sentí mucho cariño en ellos, ganas de ayudarme a parar, el interés por mí, si no me había lastimado, como me sentía, en fin….

Yo quisiera llamarme a mí misma a una maestra inclusiva en su totalidad, pero a veces uno comete errores y hace cosas que pueden lastimar, lo cual siempre les estoy insistiendo: la idea no es lesionarles. Cuando uno se para el frente, uno dice muchas cosas, acertadas, o no acertadas, de diferente naturaleza y sentido; pero efectivamente yo sí considero que una persona que tenga una defensa por la diferencia y por el reconocimiento de los otros definitivamente arranca por la humanidad del otro. Yo siento que eso alimenta dos cosas puntuales en mí: Como persona, es muy importante que el otro se sienta reconocido, que no pase desapercibido. Como maestra, el gancho inicial con el cual yo convoco al otro para hablar conmigo de lo que yo le quiero hablar y definitivamente, hay que celebrar la diferencia, hay que hacer una fiesta con la diferencia, hay que estar pendiente de que los comportamientos de uno, que muchas veces son resultado de una formación en un sistema excluyente, estén todo el tiempo siendo revisados por uno mismo, para poder darle un lugar al otro con sus matices. Creo que mi ser, mi manera de vestir, mi manera de caminar, de hablar, mi historia de vida es toda una defensa por la diferencia.

Todo lo pedagógico y lo disciplinar es muy importante y lo valoro mucho, pero o a esos seres humanos que toco les muestro otro modo de ver la vida, les muestro un modo amoroso de ser profesores, un modo respetuoso de formar a los niños y a los jóvenes y eso tiene todo que ver con la discapacidad por qué el ser humano que yo soy, es el ser humano que soy como profesora, y es

el ser humano con el que quiero tocarlos para que puedan pensarse a los niños y los jóvenes del país; o sea que casi que volvemos a lo que hablamos desde el comienzo: ese ser humano que soy yo está configurado por mi historia de vida y por una historia de vida en la que terminé siendo feliz como soy físicamente, me gusta como soy, me gusta como camino, no quiero caminar distinto, eso no me hace menos sexy, ni menos el sensual, ni más bonita, nada, eso sólo me hace a mí y de alguna manera todo este ser humano que soy más toda la formación académica por la que también he trabajado fuertemente -porque pienso que las dos cosas deben armonizarse: no puedo ser un ser humano dulce que lleva chocolates y no hace nada profundo en el aula- que son cosas que deben amalgamarse que cobran sentido en esta que soy yo. Y pienso que este ser humano que se para allí, que los trata con amor, que se preocupa por sus vidas, que les exige muchísimo, este ser humano les modela un modo de ser humano que quizás tiene algo de bonito; y de alguna manera, en eso le aportó a la construcción de País. Yo pienso que no puede haber un colombiano que no le esté aportando a la construcción del país. Nosotros los que somos profesores de profesores -mi discurso no sería menos emotivo si estuviera hablando de la formación de ingenieros- sin embargo soy aún más emotiva y más enfática porque sé lo que ellos van a ir a hacer con las personas. Entonces, yo me preocupo y trato de hacer una interacción más cercana, a ese estudiante es el de mañana será profesor e irá a un aula donde tenga muchos niños diversos, ojalá se preocupe por llevarles un dulce, ojalá se preocupe por lo que les pase. Eso es lo que busco que pase que siempre recuerden que ser diferente en la naturaleza de lo humano; y que además de las diferencias el otro está saturado de capacidades que hay que buscar de muchas maneras, pero hay que respetarlo en su individualidad. Como me han tratado a mí en mi diferencia, mi familia, con el mayor respeto, con la compañía más grande. Como me trata mi hijo: reconoce mi diferencia y sobre todo mi capacidad. He aprendido a desechar lo que no es importante, como la experiencia de escuchar esa niña no tiene dos piernas no puede ser su novia,

lo cual en su momento me dolió y confrontó pero no era importante. Aprender a luchar por lo que si lo es y lo que a uno lo constituye.

Formación.

Referente.

Y trato de ser un referente si. Trato de ser un referente con ellas. Es componente importante de mi estilo docente.

Experiencia con las alternativas vividas en rehabilitación / educación

Entonces en la oralización, ¿cuál era el objetivo? Aprender a pronunciar el abecedario, a e i o u, y así, y oralizándome y oralizándome además, mi mamá siempre me estuvo impulsando, como siempre me estuvo haciendo acompañamiento, todos los días, haciéndome seguimiento para que pudiera oralizarme, además de la terapia que recibía en el Ical. Pero después de un tiempo, en el contexto familiar mío, empecé a dialogar, empezamos a hablar, pero pues yo no entendía nada, yo no entendía, yo ah, sí todos hablan, yo no entiendo nada, pero hablemos, yo no entiendo. Entonces poco a poco después de un tiempo, más o menos en 1987, un poquito antes como en 1986, ese año, cuando empezó otra persona, llegó otra persona sorda y yo vi, fue la persona primera sorda que vi usando la lengua de señas. Entonces cuando yo vi, así si podía captar las cosas, y dejamos la oralización de un lado y empecé a recibir esta lengua de señas.

No me acuerdo, la verdad, mas o menos yo tenía diecisiete, o dieciocho años, más o menos. Octavo. Entonces, ahí en este colegio empezábamos a ingresar un grupo de personas sordas. Entonces empezamos a compartir con nosotros pero no habían intérpretes, no habían intérpretes

entonces los tocaba hacer un esfuerzo como ver la cara del profesor, la oralización, todo era muy visual que escribían en el tablero y tratar de percibir así las cosas, entonces tomamos la decisión de no seguir así, y yo me retiré, pues también por que la situación era, el colegio era muy costoso, pues también porque no me estaban dando los apoyos que yo necesitaba, no estaba entendiendo nada entonces decidí retirarme. Lo mismo mis compañeros sordos. Todos nos retiramos.

Con órtesis. Tenía tratamiento con órtesis hasta que fisiológicamente pude. estructuralmente hasta que la columna me lo permitió. Use órtesis casi toda mi universidad. Para lo único que lo utilizaba era para entrenar, para salir, entrar… de resto estudié casi todo mi pregrado con órtesis. Creo que fue difícil más en la adolescencia.

Alternativas en contexto

Objetivos en la formación

claro, es lo que se quiere, en lo que se busca, que realmente aprendan, lo que uno intenta enseñarles pero también lo que uno intenta formar en ellos.. si eso pretende uno. Y sobre todo con las niñas de educación especial, uno busca sacar los productos, valga la expresión, lo más elaborados posible.

Porque estas personas tienen más conocimientos específicos pero son personas que van a estar mucho con las personas que tienen discapacidad, entonces las experiencias y las prácticas es muy bueno que las apliquen, y que uno lo conozca.

Condiciones exigidas por el medio.

Entonces yo continúe después de un tiempo en Octavo termine mi bachillerato, entonces era muy difícil como hacer para el intérprete de lengua de señas, y después el instituto Ical ofreció trabajo. Entonces yo dije, bueno listo, y me fui a trabajar allá, entonces el propósito era con los niños, y los bebés, darles una enseñanza bilingüe. Entonces yo era un profesor, un modelo lingüístico, y les ensenaba lengua de señas, compartía con ellos. Pero algunas personas me miraban, y como los papás de los niños me miraban y me preguntaban: disculpa Juan Carlos, ¿usted ya es profesional? Y yo no, yo termine hasta Octavo de bachillerato, y pues ellos se sentían, o sea a mí me daba pena contar esas cosas, pero bueno, yo los ignoraba y continuaba formando los niños. El objetivo era darle la lengua de señas, el vocabulario, darles vocabulario en lengua de señas, como, como hablarle a un bebé, yo les hacía lo mismo, hablarles, pero en lengua de señas.

En la Universidad Central me dijeron que si, que podía ingresar, pero el problema era que debía subir las notas, tener las notas en un promedio más alto de cuatro, y la condición era que debía hacer como, como deportes, o sea, como el recurso que me generaba bienestar yo lo debía pagar realizando actividades deportivas, y así se reconocía el pago para el intérprete, entonces yo dije no, gracias, y la ultima fue la Universidad de la Sabana, entones yo estuve dialogando en la universidad de la Sabana, y yo sabía que era supremamente costosa, entonces yo dije no, no mejor no, y mi papá me dijo si vamos a intentar, vamos a intentar, vamos a probar a ver que pasa, entonces fuimos a dialogar y me dijeron esta bien, ingresa y pagas la mitad, es igual como el Icetéx, como un préstamo del Icetéx, entonces para que fuera una flexibilidad económica, una flexibilidad de de pago, y yo dije ok listo. Pero tocaba esperar la decisión de la facultad, para ver si, si pasaba o no pasaba, entonces dependía en mi examen. Entonces cuando yo ingresé a la

Universidad a la facultad y fui a hablar y dije que quería estudiar comunicación social y dijeron si claro, esta muy bien, pero tienes que pasar el examen y la entrevista.

Argumentos sobre la comunidad sorda.

Primero era el examen escrito, y me pasaron un documento escrito, yo lo rellené, y lo segundo fue la entrevista, y después de una semana, que me daban la respuesta de si, si pasaba o no pasaba, yo estuve esperando y me dijeron perdiste, no pasaste, entonces para mi fue como, ¿pero porqué? Como así? Entonces yo fui y pregunté, cuál es la razón? cuál es mi problema por el cuál no pasé? Y me dijeron mira lo que pasa es que tienes un problema de lectura y escritura, habían cosas muy mal escritas, entonces yo les dije a ver, perdón, ustedes conocen la comunidad sorda? La cultura? No….entonces? entonces, es mejor que por favor ustedes conozcan, generen las adaptaciones para la cultura sorda, por que mi primera lengua, de la lengua, la identidad de las personas sordas es la lengua de señas, entonces, ellos pensaron entonces, dijeron bueno es una buena idea, entonces vamos a mejor hacerlo con el Decano

Rechazo en la universidad.

Discriminación.

Del mensaje final: que este tipo de cosas enseñen a los demás sobre quién es uno, no algo que aterroriza o que atemoriza sino algo muy positivo. Los compañeros profesores de la Universidad no expresan de manera evidente o que me han dado cuenta, algún rechazo o discriminación; al contrario yo he notado mucha solidaridad, comprensión con los procesos de uno, deseo de colaborar, eso he notado yo en general con los profesores. Discriminación hacia mí no observo en

ningún caso, habiendo estado en muchas universidades en Bogotá no he notado algo así. Con los empleadores tampoco o notado ningún gesto de discriminación. Puede que en el fondo haya alguna cosa de parte de algunos pero no se ha hecho traslúcido. No he vuelto a encontrarme a estos profesores discriminadores que conocí en mi formación. Gracias a Dios.

Si la verdad a lo largo de mi vida, toda mi vida ha existido la discriminación. Y continua, continúa existiendo. Algunas personas… entonces mi postura ante estas cosas, opiniones, desacuerdos, es simplemente rechazarlas. Generar una defensa propia con respecto a eso. Entonces, está el ambiente de los oyentes y el ambiente de las personas sordas. En ambos existe una presión gigantesca, por qué? por la comunicación, el problema es ese, la comunicación… entonces las personas oyentes no tienen la culpa simplemente porque ellos desconocen… como la sociedad al nivel político, creen que todo obedecen es a lo que se les manda y es muy difícil entender ese tipo de situaciones, por ejemplo, dicen sordo mudo, entonces, ay es sordo mudo, sordo mudo, no, espere, que pena, yo no soy sordo mudo, yo puedo hablar, yo puedo hablar con mis maños míreme, yo también puedo hablar, hacer ruidos con mi voz, entonces no me digas sordo mudo dígame sordo. Ahhhh! entonces son diferentes situaciones que no es por que quieran discriminar si no simplemente desconocen, o simplemente generan rechazo, entonces son muchísimas situaciones, por ejemplo, un día que yo nunca voy a olvidar: Con un amigo estábamos sentados, y estábamos sentados en un bus entonces los dos veníamos hablando en lengua de señas, normal. Entonces llegaron unas personas jóvenes, ya mayorcitas y los empezaron a mirar y se los quedamos mirándonos, entonces nosotros estábamos hablando, entonces el hombre oyente vino y se sentó en la mitad en el piso entre los dos, pues por que había un espacio, estaba el espacio del bus entonces seguimos hablando dijimos bueno no importa, seguimos hablando y la persona en frente empezó a decir …(haciendo señas, como burlándose) y

empezó a decir a los amigos aaaaah y se empezó hacerle así con las maños y se empezó a burlar. Entonces yo le dije con voz, yo le dije, oye que le pasa? Entonces mi otro amigo también le dijo como oye que le pasa? Entonces todos se hicieron los locos y no nos voltearon a mirar, entonces los dos seguimos mirándolo, y el hombre simplemente se quedó callado, y mirando al piso. Entonces de ahí nos sentimos discriminados, pero el no sabia, por que es que no conocía lo comunidad sorda. Pero no me gustó su comportamiento, su actitud burlándose de mi lengua, no, entonces yo me di cuenta que se presentan diferentes situaciones donde las personas deben transformar su mentalidad con respecto a las personas sordas y demostrarles que nosotros somos iguales… Entonces el se fue y son, no es sola es esa situación, son muchas situaciones diversas que se presentan normalmente, pero para mi Juan Carlos, cuando yo estudie, cuando yo no era profesional, era mucho peor la discriminación, por que es que yo tampoco sabía, yo también desconocía esta situación entonces gracias a Dios el me dió el estudio y me dió mi profesión por que así ya supe defenderme de manera mas clara, tener unas posiciones firmes con respecto a los desacuerdos que yo tenía, con respecto a la academia, como transformar esta mentalidad mía también, por ejemplo.

Oportunidad

Reflexiones sobre el desempeño profesional

yo siempre voy en mis clases y estoy puntual muy rara la vez que falto. Afortunadamente he contado con muy buena salud; si acaso cual todo es porque deba haber viajado al extranjero o por una circunstancia excepcional pero nunca por vago.

Perfecto muy bien, con respecto a los dos, las razones cuales fueron? En la primera en esas carreras, en psicología por ejemplo, claro si yo puedo, yo puedo a llegar a comunicarme yo puedo leer, puedo llegar a graduarme, pero después que ya me gradué, al terminar estos 5 años, que pasa en la sociedad? Y en el contexto general, que es lo que pasa en este diferente contexto? Las personas oyentes, las personas sordas, cual es la razón? Bueno, Las familias o las diferentes personas que vayan a asistir con a citas con psicología. Listo ya, ya me gradué ya soy psicólogo. Pero al llegar una persona, como voy a hacer para atenderla, si esta persona me va a hablar todo el tiempo si soy una persona sorda? O por ejemplo, si yo estoy con un intérprete, y yo le doy todo a él, pero el intérprete no conoce la disciplina académica, no conoce la psicología, o por ejemplo, yo le tengo que pagar siempre a un intérprete para que me este acompañando todo el tiempo. Entonces, esa fue una de las razones. También, podrían venir familias sordas, claro, venir, asistir, y la comunicación iba ser afectiva, pero de pronto algunos, para mi calidad de vida no iba ser sustentable ese tipo de pocas personas de la comunidad sorda que iban a asistir, entonces ese para mi iba ser un problema, entonces, era lo mismo con las otras carreras, o con otras familias por ejemplo, las familias que tengan hijos sordos, y no les hayan ensenado señas, ¿qué pasa con la comunicación ahí? Entonces, eso con respeto a psicología. Otra carrera, la carrera de administración hotelera, yo quería, yo quería y yo podía llegar a graduarme, lo mismo que con la psicología, podía trabajar estos 5 años muy juicioso hasta graduarme. Pero después no se si me voy a Cartagena o en una barranquilla, o en un lugar internacional, lo que sea, lo mismo cuando entre una persona, ¿cómo me voy a comunicar con esta persona? Entonces, bueno, lo mismo, pueden venir a llegar personas sordas, pero por ejemplo, si es una persona sorda de Francia o de Estados Unidos… acá es le lengua de señas colombiana, la nuestra, pero si me voy a otro país, y es la lengua de señas francesa, y llega, pues ahí tampoco va ver comunicación con una persona sorda de otro país, entonces eso por otra parte, esas fueron esas razones.

Y yo dije yo quiero ser eso para generar un impacto en la sociedad, una persona sorda comunicadora social me gusta la idea para dar como, no sé, lengua de señas a las personas sordas en noticia, entonces mi sobrino me dijo heeey, ten mucho cuidado por que esta carrera de comunicador social tiene muchísimo español, la lectura y la escritura, súper pesada, es mediante textos muy largos y tus textos no son muy buenos, entonces yo dije si gracias, no me importa, el español o lo que sea no importa, lo importante es dar lengua de señas para poder generar un impacto en las personas sordas.

Y por que comunicación social? Por que elegí comunicación social? Si claro tiene razón, es una buena pregunta, lo que pasa, para explicarle claro, hay diferentes perspectivas con respeto a este tema, la primera, en la comunicación social, si claro es muy difícil. Y son diferentes exigencias, los profesionales deben cumplir un requisito importantísimo que es la escritura y la lectura, entonces que sus textos sean perfectos, escribir diferentes textos, siempre se trabaja con eso allí, ok pero a mi no me importaba. Yo dije yo lo voy a asumir, lo voy a desarrollar, y voy a hacer que se respete mi primera lengua; lo segundo: existen dos poblaciones, la oyente, y la comunidad sorda. En las personas oyentes si, están los noticieros, se les informa a las personas, todos escuchan, todos hablan, todos perciben, en general es así, los medios de comunicación ofrecen esa facilidad, mediante la televisión, mediante el radio, mediante el periódico, la lectura, diferentes formas comunicativas, así ha sido toda la historia de humanidad con respecto a la comunicación social. En mi caso, yo, Juan Carlos, me puse a ver mi misma situación, me puse a observar a analizar a Juan Carlos, entonces yo dije, hay muchísimo sufrimiento allí, por que, porqué es que se me ignora, se me ignora, en la televisión están hablando y yo quiero saber qué está pasando, porqué una bomba, papá que pasó? Y me hacían así (hace un gesto como un

revolver), y ya, y entonces yo le decía: pero a quién le disparó, porqué le disparó? Explícame, no entiendo. Porqué? Que pasó? Entonces el contexto en general es así para todas las personas sordas, no podemos a llegar a satisfacer ese medio comunicativo que queremos tener. Entonces, yo dije, como Juan Carlos, listo, ahora si yo quiero empezar a estudiar comunicación social. Y el propósito es generar un impacto en mi propia vida, mi propio quehacer para poder dar esto a mi propia comunidad. Entonces cuando Juan Carlos que ya tiene la identidad sorda, y los demás personas sordas, miren este ejemplo y vean que se les comunica en lengua de señas, ah mira es que las Farc tomó la decisión con el gobierno y llegaron a un desacuerdo y por eso se generaron estos diferentes disparos, y esta situación, entonces, explicar las cosas así, por ejemplo, ya es algo mucho mas claro, que mi papá me diga, dispararon, en cambio que se les explica en lenguas de señas las noticia general, eso si es claro.

Mira, son dos casos diferentes. Y son diferentes alternativas. Son alternativas de comunicación. Puede ser con un intérprete de lengua de señas o puede ser la misma persona sorda profesional, no interesa, lo importante es llegar a dar la información. Porque una persona, un periodista, de pronto su voz, con la voz la puede dar bien la noticia, entonces, y otro periodista no lo puede dar bien con la voz, pasa lo mismo. El intérprete la puede dar bien o pueden ver intérpretes que no, también, y los sordos que pueden hacerlo bien o hay sordos que no, pasa lo mismo, entonces al verlo, - pero no es que yo diga que estoy a desacuerdo con el recuadro de interpretación, no para mi no hay problema yo lo respeto, pero yo pienso que es importante empezar a generar este impacto en la comunidad solo para…darles información.

Entonces yo empecé a meditar. Y yo dije por que? Las instituciones, o la política, o la educación o diferentes gentes, son muy manipuladores. Entonces yo a todo lo que me decían le creía, y le creía y si, si ahora no, ahora no, ahora ya soy una persona estudiada y puedo generar

mis propias posturas y ver con que estoy en acuerdo y con que estoy en desacuerdo con respecto a la ciencia, con respecto a la política. Empecé a darme cuenta de todo esto, para que yo ya dejara de ser bobo. Si no empezar a generar diálogos y construcciones y tener posturas firmes, para que lo demás profesores, si usted es profesor yo también puedo tener un dialogo con usted igual. Oh si hay mira es que esta es mi opinión como comunicador social, no yo estoy en desacuerdo gracias a todo lo que aprendí, a todo este aprendizaje que adquirí, a todo esto, que me dio todo el recorrido que he tenido entonces yo quisiera esperar no sé, ojalá en dos o tres años yo quisiera hacer un doctorado. Posiblemente lo haré, voy esperar a ver como va mi situación para poder a generar un impacto como persona sorda.

Experiencia profesional

Ahora me preguntaban como podemos relacionar la comunicación social y porqué ahora es profesor de la Universidad Pedagógica, entonces, listo, lo que pasó es que la situación era complicada al buscar trabajo. Era un problema me afectaba muchísimo. Porque bueno, yo ya soy profesional pero me afectaba. Entonces, mi hoja de vida yo la pase a muchos lugares, a los diferentes institutos, a las diferentes fundaciones y me cerraban la puerta, decían uy no, ¿usted es comunicador social? Un sordo comunicador social, pero como va ser para ser periodista, yo decía, no, es que usted tiene que cambiar la mentalidad con respecto a….No, no, no, no, no. Entonces ya había pasado mucho tiempo, mucho tiempo, y me cerraban las puertas y yo dije bueno no importa voy a tener paciencia. Entonces yo dije bueno, yo tengo una idea, gracias que en la Universidad de la Sabana me enseñó que había diferentes disciplinas dentro de la comunicación social, por ejemplo, había una materia que se llamaba organización de proyectos, entonces yo dije bueno esto me sirve de pronto para buscar diferentes enfoques o un proyecto de desarrollo. Entones eso se puede relacionar con diferentes objetivos y yo empecé a generar

propuestas a los institutos. Y el propósito era que se le diera, como formación a la comunidad sorda, como que se le pueda dar información a la comunidad sorda algo como que fuera mas o como un modelo lingüístico, mas o menos, pero no a niños sino a personas académicas de bachillerato, ya una información para personas más grandes, con respecto a la situación de personas sordas de por que no podían ingresar. Las personas sordas no podían ingresar al colegio, debido a los recursos económicos, entonces mi proyecto empezó a ofrecer ese tipo de situaciones, para que las personas sordas no pagaran, sino, empezar a darles una información académica desde primaria a bachillerato, para generar una sensibilización, pero una educación mas formal. Entonces ese era el tipo de información que se le daba, y el objetivo de esto era que, a la alcaldía, la alcaldía de Zipaquirá se generó este proyecto, ya pasó esta propuesta y empezamos a formar niños y trabajamos 7 años en este proyecto. Entonces ahí era como, como era un libro guía con relación a la educación a cualquier persona entonces se le podía dar este diferente aprendizaje para que ellos pudieran tener una sensibilización con respeto a lectura, yo como comunicador social ya empecé a juntar esto con la educación. Y empecé a generar este tipo de propuestas y así inicie este proceso.

Si, yo soy asesora de el Ministerio de Cultura en el tema de discapacidad y población vulnerable. Mi trabajo es, digamos de orden técnico, de asesoramiento técnico para los procesos de formulación e implementación de políticas publicas de los diferentes grupos poblacionales, pero de población vulnerable, porque allá habemos asesores como por temas. Es mi trabajo dar conceptos técnicos, viabilizar proyectos, estar en escenarios de participación política, de toma de decisión política frente a temas, atender al ciudadano también. Lo atiendo cuando llega y requiere información, viajar por el país, capacitar, en materia de enfoque diferencial de acción sin daño, digamos que es como la línea de orientación que tiene el ministerio de cultura para las acciones a

favor de los derechos culturales de los distintos grupos poblacionales, eso es básicamente lo que se realiza.

ingresa al sena, mantenimiento de computadores, estudie allí y estaba estudiando pero yo no sentía, sentía un vacío, sentía que algo me faltaba, sentía que quiera ser más profesional. y quiera otro tipo de experiencia y aquí en la universidad pedagógica se abrió el espacio y decía bueno es pedagógica el licenciatura solamente se estudia para ser profesor y yo bueno es una buena opción, ingrese en la pedagógica y empecé a estudiar en el 2003. me gradué en el 2008. me gradué de licenciatura en educación física, aquí en la universidad pedagógica y así poquito recibí mi título de maestría en desarrollo educativo y social. de la experiencia que tuve pues de conocimientos, de fortalecer muchísimas cosas, en ese proceso educativo que tuve. bueno ese es como mi nivel profesional.

Motivación para ser profesional

Si claro es que fueron muchos caminos, fueron muchos caminos que me llevaron a encontrar este proceso. Por ejemplo, para mi empezó… es igual a un preescolar, un preescolar laboral, ah, un pre-laboral, entonces lo primero fue el aprendizaje, la construcción del aprendizaje, después era como…la agricultura, como empezar, si empezar, hacer la agricultura. Y Luego empezar a recoger todo eso que salió de esa, de ese camino entonces todo eso es un saber profesional con altos y con bajos, también cual es la razón que…a mi me afecto mucho de pronto, el ver el que me dijeran: no, usted no puede por ser sordo, no puede por ser sordo, usted mejor vaya y sea panadero o vaya haga aseo, entonces yo le decía, no que le pasa, yo si puedo, yo si puedo ingresar y puedo hacer cosas. Entonces ese objetivo yo dije no, voy alcanzar y voy a ser profesional, y yo voy a demonstrar que soy como cualquier otro ser humano.

En la elección de mi carrera profesional, en el desempeño actual, podría decir que mi experiencia con la discapacidad ha tenido que ver parte y a la vez no. Por ejemplo inicialmente yo no quería ser psicólogo; influyó que aunque yo no había pensado en ser psicólogo, tuve una experiencia muy interesante: mi tía, que era terapeuta ocupacional, en tiempo en que yo acababa de llegar a Bogotá no tenía ni un peso ni sabía qué hacer, recién graduado, me pidió que le ayudara. Me dijo que cuando llegara la primera cita con los papás yo me llevará al niño para el parque, más o menos media hora mientras ella hacía la entrevista; un día llegó una niña de dos años, Laura creo que se llama…. Yo la alcé y la llevé al parque. Allí jugábamos un rato, la monté en el rodadero, y nunca vi nada extraño en la niña. Yo le llamaba y ella se me acercaba, no rechazaba mi contacto y en general nos fue muy bien. Tanto que me demoré más de media hora, casi 50 minutos. Cuando yo volví la mamá me preguntó si había llorado y se asombró de que la niña no tuviese ningún tipo de reacción negativa y que además buscará estar conmigo en el consultorio. Me expresó la razón de su asombro: la niña, con tres años de edad, había sido producto de una violación y la niña tenía un diagnóstico de sordo ceguera y no permite que nadie le toque. Llevan año y medio viviendo con el padrastro de la niña, tienen una relación maravillosa, muy linda, él quiere mucho a la niña pero ella no permite que el la toque. Por supuesto la mamá no entendía por qué ella si establecía contacto conmigo. Aunque fue una experiencia muy intensa, yo en ese momento no le puse mucha atención… sin embargo me quedé pensando y se me ocurrió que de pronto, siendo Psicólogo, podría hacer algo por alguien más… conversé un poco con la psicóloga del colegio, una mujer que me ayudó mucho y que tristemente no recuerdo su nombre. Recuerdo que era una mujer muy bonita, muy dulce que en un par de crisis que tuve me ayudó mucho. Esa asociación la hice mucho tiempo después de todos modos, desde ese momento tuve la convicción de que por ahí podría ser….

Barreras en el entorno /posibilidades.

Claro es difícil, es difícil, las leyes, los diferentes procesos, las oportunidades, que desconozcan la comunidad. Fue muy duro, fue como empezar a abrir puertas. Entonces ahora ya después de la ley 1618 ya dijeron existe la posibilidad y debe haber el ingreso de las personas sordas a colegios, al bachillerato y universidades, no se les puede discriminar, entonces gracias a eso ya empezó el proceso y ya se me fueron abrieron mas las puertas pero fue muy importante para mi ver los niños sordos.

: bueno para mi si son diferentes los procesos, en bachillerato, después no en primaria sino después de bachillerato, que fue cuando tuve la integración con intérpretes

era integración, se manejaba el modelo de integración, entonces y yo no sabia que significaba porque era un modelo muy nuevo implementado aquí en Colombia, con intérprete, que es eso de la integración, estar en el mismo espacio sordos y oyentes y después me di cuenta que si estábamos todos estábamos en un mismo espacio físico pero no había un compartir, estaban los sordos por un lado y los oyentes por un lado y quien se encargaba de los procesos era el intérprete y yo bueno cual es el rol cual es la función? y el profesor no tenía como esa, no tenia como la asesoría que debería tener con los sordos y que solamente se dedicaba a los normales entre comillas, aquí en la universidad, totalmente diferente porque bueno acá se manejaba más el modelo inclusivo en la educación, en la parte académica.

eso si me afecto no por comparar no quiero comparar porque son procesos diferentes son contextos diferentes, en el colegio era por ejemplo la idea de pobrecito el sordo, pasémoslo porque, y en la universidad, no usted es sordo? usted es enfermo? perdón?

cual es el problema que usted tiene, a usted se le exige igual. fue un impacto que en el colegio me pasaban por pasarme, y en la universidad no, era como usted quiere que lo vean como pobrecito o que? entonces son enfoques completamente diferentes de integración e inclusion. obvio muchos profesores no sabían ni conocían pero se interesan por hacerlo venga que es la persona sorda, yo me arriesgo, entonces yo veo eso como esos dos paradigmas muy reflejados en esos dos ámbitos.

todos no lograron adaptarse, unos decían listo yo los apoyo, no es un apoyo de pobrecito, no yo quiero que seas buen estudiante, pero debes demostrar tu compromiso, no te voy a consentir porque seas sordo, si no dime que necesitas para poder adaptarlo, algunos decían, algunos enseñaban por enseñar pero digamos que no se prestaban, no prestaban mayor atención, algunos que no lo lograban, pero algunos sí, decían bueno mi rol es de maestro entonces yo tengo que estar al tanto de lo que pasa con mis estudiantes, entonces no en todos se logró cambiar estrategias pero sí en algunos, yo entiendo que es muy diferente lo que se ve, los contenidos que se ven, en el colegio y en la universidad, en la universidad, muchos autores, de Piaget, Vigotsky, entonces sí pero espere un momentito, después de la teoría como lo vengo a aplicar, porque somos muy buenos en la teoría, sí? somos licenciados, es una universidad pedagógica, entonces venga, como lo voy aplicar? cual es la estrategia que usted me va a brindar? entonces eso sirvió para ellos como un aprendizaje también.

Motivación para ser docente.

O sea, yo quería darles a ellos, al verlos a ellos, yo quería darles una calidad de vida, pero como un humano, como un humano, pero que es sordo, pero sin discriminar a los oyentes tampoco, ni discriminar a los sordos no, como una persona natural como, como igualdad dependiendo en el contexto en que se encuentran entonces existen las leyes estatales, hay que respetarlas, como se pueden compartir entre las diferentes comunidades entonces esa era la situación. El problema era la comunicación. Que pasaba con el intérprete con el mediador comunicativo, la lectoescritura, pero yo dije no importa, me voy a esforzar, voy a iniciar este proceso, para mi, para Juan Carlos, yo empecé a observar, y todo eso me empezó a motivar, me empecé a motivar, y yo dije, con relación a toda mi historia de persona sorda, todos los procesos que he llevado yo y ahora ver los niños que ellos puedan, yo les quiero dar algo para que su desarrollo sea natural.

yo porque quise ser profesor, porque quise ser maestro? porque siento que soy un humano pensando a una diferencias a las diversidades y que siempre hay un proceso de enseñanza y aprendizaje. y que bueno, yo también me pensé no solamente trabajar con los sordos, con la comunidad sorda si no trabajar también con la comunidad oyente, no para que me reconozcan, no para que me aplaudan, si no para ser como un ejemplo de que vieran lo que yo me e convertido, de pasar a ver un rol, un rol de maestro a ser yo el maestro que cumpla esa función y que les puedo dar ahora esa trabajo en facultad de educación para la licenciatura en educación especial y junto con lo que aprendí en la maestría, junto con lo que aprendí en mi pregrado toda eso a echo una construcción para poder brindarles a los estudiantes de mi conocimiento, de las estrategias de las metodología, lo que necesita, cuál es el impacto que yo puedo causar en ellos si? la materia que estoy ahorita con oyentes es para educación de expresión y movimiento deportiva y cuál es

el impacto entonces eso para mi es una experiencia de vida y entonces y como un poco haciendo un recuento, no se que más me quieras preguntar.

Percepción de sí mismo como docente

Bueno muy bien, para mi la comunicación social yo la amo, por que es mi profesión, claro al ingresar aquí...sí. Mi perfil profesional aplica a ingresar, cuando ingresé a canal capital, me sentí muy feliz pues por que es mi profesión, es mi perfil profesional. Y aquí en la Universidad Pedagogica, no es que diga, yo soy un pésimo profesor, no, no porque yo, a través de mi vida he podido interiorizar diferentes conceptos con relación a la educación, a la pedagogía, y he adquirido mucho mas experiencia en este proceso, la comunicación social me ha dado cosas, la Pedagogía me ha dado cosas, entonces, yo también puedo, por ejemplo, es como la astronomía, yo estoy compuesto de diferentes cosas, o puedo aprender muchas mas cosas, pero lo mas importante para mi, que yo diga, no, mi objetivo es la comunicación social, mi objetivo es la Pedagogía, no, mi objetivo es la experiencia que estoy adquiriendo a través de la vida, todas las cosas, y todo eso que yo recibo eso es lo que les doy a los estudiantes, para que ellos vean no el objetivo de la educación, la educación , la educación… No, hay muchas mas oportunidades, hay que abrir mas allá de eso, en la comunicación se pueden generar proyectos, se pueden organizar cosas, se pueden… Todo eso yo lo quiero relacionar también con la educación, con la comunicación, con la inclusión, relacionarlo no sé, con las cosas interdisciplinarmente, con tantas cosas…

Guillermo Rodríguez Uribe, 44 años, psicólogo. Creo que siempre he sido maestro, sin querer ser maestro, siempre lo fui en tanto siempre me tocó enseñarle a la gente quién era yo, que sí podía que no podía hacer, como que en ese diario vivir me volví maestro.

: yo traje mi hijo una vez, a esa clase. Los traje a ambos, los alumnos no tenían ni idea, yo no les dije que tenía hijos, cuando ellos llegaron a clase y, mamá, se quedaron mirándome y uy, la profe es mamá, además, se sentaron y pusieron ahí a jugar. Cuando yo termine le dije a mi hijo el mayor: cómo te pareció la clase, dice mami pero es muy chistosa, tan chévere porque uno te pone cuidado, o sea tú haces que uno ponga cuidado, así deberían ser las clases de nosotros, cuando enseñan las cosas, como coger eso que vives, y ponerlo ahí como la teoría, ¿cierto? por que eso es como teoría pero tu la vuelves como vivencia de vida; y yo, si, hijo, haces muy buen análisis, eso me gusta de ti, fue lo que le dije en ese momento, pero si tiene que ver…

: bueno el ser maestro es, no se construye de la nada, es cómo una mezcla de lo social, de lo cultural, un maestro no puede estar siempre en el mismo nivel o estar en una misma condición siempre. tiene que estar cambiando, tiene que estar mezclando experiencias de vida con lo académico, y con respecto a eso, todo lo que yo aprendí, todo lo que yo vi, y todo eso que viene a mi, cual es la experiencia, enseñar no es enseñar por enseñar, que es lo que necesitas, cual es la metodología, cual es el método que utilizo, lo cualitativo, lo cuantitativo, sí? manejar todo esto, quien es el sujeto, cómo le enseño? cómo le afecta, cual es el impacto que le estoy enseñando? entonces todo eso me deja un reflexión en cuanto a que el maestro no puede estar siempre igual, constante, siempre tiene que estar cambiando, tiene que estar reflexionando, tiene que estar autocriticarse, por decirlo de alguna manera, auto reflexionando sobre sus procesos, por ejemplo con el arte, tengo muchas herramientas para hacer una creación artística, y lo mismo pasa con el maestro, lo que tengo no es suficiente, tengo que estar cambiando de herramientas para tener otra

producción, cuál es el enfoque, sobre qué enfoque me paro? clínico, sobre el social? hacer reflexiones, preguntas, leer, cambiar los programas, estar en constante modificación, por la experiencia, gracias a las experiencias que los mismos estudiantes te dan, y que se pueda hacer un construcción desde ellos y con ellos, entonces es una responsabilidad muy diferente en comparación a otras profesiones, el profesor tiene que ser cómo un el lugar de trabajo, por ejemplo mi universidad es cómo mi segunda casa , y hacerse muy, sentirlo muy de nosotros, muy mío es, y además ser sordo, ser docente, maestro sordo, sí cómo manejar a un grupo, tiene muchas implicaciones.

Percepción de sí mismo.

Pero pues no es nada seguro, soy un ser humano natural, solo que soy sordo.

La verdad, ambas identidades son diferentes, a ver le voy a explicar: lo que pasa, un día, -voy hacer un pequeño paréntesis, - cuando yo estaba en la Universidad de la Sabana, algunos intérpretes, si, venían, pero un día, el intérprete me preguntó, ¿tú crees, que puedes ser parte de la comunidad sorda, o tu crees que eres parte de la comunidad oyente? Y yo le digo, ¿porque me pregunta eso? La verdad, yo soy sordo, yo hago parte de la comunidad sorda… Yo estoy en esa comunidad. Y el me dice no, perdón, pero yo no lo creo, es que tu Juan Carlos estás dentro de una comunidad oyente. Y yo le dije: ¿cómo así? ¿Cuál es la razón? Y el intérprete me decía la verdad te voy a contar, entonces el ya había tenido una experiencia como intérprete y el me contó: entonces, yo siempre hé sido intérprete y algunas personas sordas con quien he trabajado

de intérprete no tienen valores, son agresivos, y así es su naturaleza propia, es su identidad como persona sorda que sus discursos con relación a los intérpretes sean así, como un discurso indígena, algo así, pero entonces cual es la situación. El me dijo, siempre los sordos nunca dicen buenos días, ellos jamás saludan. Siempre es como bueno listo, interprete. Entonces el intérprete siempre les decía: hey, como bueno, primero buenos días. Ay si, si, que pena buenos días, o a veces simplemente no eran formales, por ejemplo, había personas sordas que bueno, bueno vengan, me hacían como que me tocaban, llame, entonces, nunca decían por favor, jamás decían eso, entonces, eso me contaba el intérprete, pero cuando yo te vi a ti Juan Carlos, eso un mundo totalmente diferente, es totalmente diferente. Y yo la miraba y me decía, es que tu eras demasiado formal, tu cuando los encontramos buenos días, como estas, por favor necesito que por favor me acompañen allí , igual que un oyente, tu discurso en eso es igual al de los oyentes y también hablas y sonríes, y haces expresiones… entonces cuando yo te vi, para mi fue un cambio totalmente diferente. Me confundiste mucho, pues porque no eres igual a los demás sordos, ese es el paréntesis que estoy haciendo.-

Bueno, como me veo a mi mismo? Juan Carlos ahora, a ver, de manera humilde, inteligente, malgeniado, muy activo, un líder, diferentes puntos, por que todo eso forma el carácter, la personalidad de Juan Carlos. Cuando yo, no puedo creer, que antes cuando yo era un niño, no tenía idea de todo lo que me rodeaba, y poco a poco empecé a percibir visualmente gracias a la sociedad, gracias a mi familia, gracias a todo lo que me dio Dios, todo eso me ayudó a desarrollar, a quien soy ahora, pero para mí es muy difícil de creer, el que yo antes, no había recibido apoyo de mi familia y de diferentes, habría sido mucho más difícil si no hubiera recibido apoyo de mi familia y de todos esos ámbitos, pero si lo recibí, recibí mucho apoyo. Entonces para mi vida, mi vida no es fácil, por que soy sordo. Y debo hacer muchísimo más esfuerzo para

entender las situaciones que se presentan en el contexto, aún con mi familia la comunicación es muy difícil, con mi papá y mi mamá no hay comunicación yo quisiera comunicarme con lengua de señas y me toca hablar para que mi papá pueda llegar a entenderme. Pues yo necesito que el me dé lengua de señas también, para lograr la comunicación que quiero, pero pues entiendo que es muy difícil. Ahora en el ambiente con las demás personas, se generan diferentes diálogos, pero es que a mí me gustaría tener un mundo en que todos habláramos en lengua de señas. Y por último, con relación a, Dios me ha dado entendimiento, o sea yo le digo a dios como ayúdame a entender, que debo hace, ¿qué debo hacer? Entonces el me dice pues puedes recorrer diferentes caminos para probar cosas que le vayan bien y que le vayan mal, para llegar a la meta. Genere una construcción, y espere a ver para que le depara la vida, entonces en mi proceso, en mi pregrado, y después en mi maestría empecé a generar relación con respecto a estas cosas y me empecé a dar cuenta de, y me empecé a dar cuenta de muchas cosas que me empezaron a abrir la mente de diferente información, de muchísimas mas cosas.

En lo que tiene que ver con mi sexualidad en general nunca hubo ningún inconveniente; creo que me he vuelto tímida con los años. Tal vez era más tranquila antes; con los años me he vuelto un más tímida, como más reservada con eso. En mi juventud nunca lo sobredimensioné, lo cual creo que tiene mucho que ver con el apoyo de mi familia: como ellos no lo veían así, yo no me proyecté así, los demás tampoco me veían así (así, me refiero como menos, rara, incómoda, pero sí con una discapacidad). De todos modos, esto significó un cambio importante porque yo era una persona totalmente centrada en lo físico, había muchas cosas de mi físico que me hacían un poquitico más llamativa que otras personas desde muy niña, entonces yo le había dado mucha fuerza a eso; y resulta que yo en mi interior, en mi mente a partir del accidente logré aflorar unas cosas súper lindas, salieron, salió una fuerza súper linda, salió una Rusby superhumana, una

persona súper sensible con el otro… de alguna manera pienso que cuando yo tengo que ver cómo afronto la vida, cuando tengo que pensarme una vida sin una pierna, cuando tengo que sentir las miradas de los otros, cuando tengo que de alguna manera que mostrarle mi mamá que yo iba a hacer, que era posible, que emerge toda esa fuerza que quizás es eso que quizás es eso lo que yo te he venido hablando. Emerge una persona luchadora, valiente, sin ponerle trabas a nada….

Estoy muy marcada por la situación, muy marcada por el trabajo. Soy una investigadora que trabajaba en temas especiales, una docente, y también soy una pintora. Estoy en un momento de la vida, que todas estas cosas están muy unidas: quién soy, lo que hago. Yo te contaba sobre mi pareja, mi familia y mis alumnos. En este momento no hay mucha disociación. Soy todo de todo. Está todo junto.

A caerte, a perderte en la… a sentirte inseguro en la calle y no poder volver, a que no te ayuden en la situación en la en la que tú no puedas... ósea todo lo que es la autoafirmación en el espacio, que es lo que es realmente mi punto, como la de un niño. Y vivir eso del nuevo, y volver a construir la propia seguridad en sí mismo, con la que apareces frente al mundo. En mi caso también, la discordancia entre mi rol previo en el mundo y el… digamos, el ocupar posiciones donde uno enseña a los demás, donde uno tiene una cierta posición, y de repente no puede pararse, no puede sostenerse, no sabe cómo, como… digamos, hay una vergüenza de la falta de control del propio cuerpo que repercute enormemente en la vida social.

Entre dos mundos.

Ahora si aquí, claro es una pregunta como comunicador social yo tenía un riesgo, gracias a mi infancia, a mi proceso de vida, a la oralización que yo tomé cuando pequeño todas esas adquisiciones que tuve con respeto a la oralización , porque con mi papá y mi mamá también tenía la costumbre de hablar, hablando, el contexto, con mis primos, con mis sobrinos, todo el tiempo tengo que estar hablando con ellos por que nadie de ellos sabe lengua de señas, entonces todo el tiempo estamos, hablando, hablando, ahora lo voy a relacionar con los estudiantes de la universidad Pedagógica. También puedo hablar con ellos. Entonces yo lo hago por medio del teatro, escribiendo, o hablándoles, depende, también mi esposa, mi esposa es oyente, y mi esposa sabe lengua de señas, y la comunicación entre los dos es muy efectiva, pero por ejemplo cuando mi esposa, se va yo le digo, yo le digo, venga, mi amor, ella me escucha y ya, entonces podemos comunicarnos también pues porque yo si simplemente le hago señas y señas pues no va llegar, entonces hay que manejar la diferentes situaciones comunicativas, entonces es muy importante una educación bilingüe, con el fortalecimiento de lengua de señas. Y con respecto a la comunicación social, es muy importante para mi el fortalecimiento de este panorama oralista. Y yo he sabido controlarlas, prestarle atención, y cambiar mi chip, básicamente como para manejar este tipo de estrategia en diferentes campos, también afuera en un contexto, por ejemplo, en una tienda, en un almacén o en el Transmilenio con las personas en general, que yo soy sordo, ay y no saben qué hacer, y yo ¿qué esta diciendo? Entonces me escriben y yo listo, listo, o sea cuando me van a pedir una dirección, yo les digo, como, se dan cuenta que soy sordo, y ya no me quieren preguntar y yo pregúntenme, escríbanme, y ya le digo, yo tengo carro, entonces, en mi carro yo me guío por lo visual, es una comunicación visual para mi, al estar viendo todo, por que no escucho, por que a veces me están echando pito entonces yo, entonces empiezo a tener control de repente con lo que estoy observando, y me manejo normal, es un generar un control comunicativo con todos mis sentidos.

Concepción de la discapacidad.

también es muy importante, hay dos cosas en las que yo estoy en desacuerdo, la primera, el término discapacidad, yo no me siento identificado con ese término, por que eso se refiere que no se puede hacer, como discapacidad, no puede correr, no puede ver, para mi es como discapacidad, no, quitémosle el dis, dejémosle capacidad. Por que es que nosotros tenemos capacidades, tenemos saberes, tenemos conocimiento,

Creo que la magia que tuvo MI infancia, fue que se me permitió crecer en ausencia de diagnósticos. Mi diagnóstico me lo dio mi abuela y yo tenía un año y tres meses y dijo que dejaran de molestar, que yo no era bobo sino que tenía mala puntería. Y yo crecí con ese dicho, de la mala puntería. A los 20 años una tía, me dijo que acababa de atender un parto complicado y que el niño casi queda con parálisis cerebral, así como yo... en ese momento pensé que claro, lo que yo tengo tiene nombre y me fui a la biblioteca para averiguar sobre ese cuento de la parálisis cerebral. Los encontré igual no me gustó, la versión técnica hablaba de parálisis cerebral; y la versión soñadora hablaba de mala puntería, esa última versión me permitía pensar no en lo que no podía hacer sino en lo que sí podía hacer. La mala puntería no es una cosa mala ni es un pecado… es sólo algo que pasa. Eso me permitió entender las cosas sin esa carga simbólica tan pesada del diagnóstico.

¿Cuál es tu personalidad? Por ejemplo, este chico que trajimos hace 8 días, que es interprete, mira, él terminó en una clínica psiquiátrica, yo fui a visitarlo, no podía asumir eso, hizo intento de suicidio, o sea, una cantidad de cosas que yo decía, y yo a él lo conocí como te estoy conociendo hoy a ti. ¿sí? Enterito, perfecto que uno jamás se va a imaginar ni le deseas que esté como por ese lado, cuando él adquiere eso, no por dios. Y con tiempo veo que su actitud, pues de

su personalidad propia, se ve arrastrada por una situación uno dice, por dios, por eso de pronto le enseño mucho a esos muchachos que se fortalezcan en esa área de quienes son y se valoren, se autovaloren, para que una situación de esas que tu no esperas que arrastre con todo, porque si te arrastra, o sea yo no puedo decir que uno por más de que sea influido, tu no sientas rabia por cosas, claro, unas veces digo por dios por que le toca a uno y no a otro o a nadie, si, finalmente que a nadie le tocara vivir eso, siempre le digo a mi muchachos, uno no escoge la discapacidad. Uno no coge una bolsa y dice ay, me pido la sordera, ¿si? O me pido la ceguera. El sordo nunca querrá ser ciego, y el ciego nunca quiere ser sordo y ninguno de ellos quiere ser físico, y nosotros de físicos no queremos ser nada de ellos, por las mismas situaciones que se viven, pero si, si soy critica en eso por que siento que por eso no avanzan tampoco, no tienen capacidad argumentativa; cuando tú los ves, van a pedir un trabajo, y dices, pero ¿quién es? O sea, se la ha pasado quejándose tres años de su vida o cuatro años. Y no ha construido nada, bueno quéjese pero que también haga algo a la par, porque no dice uno que no sea humano y que no sienta, que no le duela, pero, vaya haciendo algo a la par, por que así es la vida, o sea la vida tiene que ser para él, entonces eso ha hecho que…

por eso soy tan critica, por que si quizás ellos no dejan… yo no soy muy amiga de modelo social de la discapacidad, que los otros tengan, sean ustedes que los hacen sentir la discapacidad, creo también que depende mucho de que siente la persona también, como se piensa como ser humano, qué quiere de su vida.

Que actitud quiere tomar… Hay personas que, que ante cualquier actitud se les vuelve un lío la vida, hay otras que no, que en el mismo lío la vida no se les vuelve un re -lío, lo puede superar, o sea hay otros que se pueden quedar llorando y lo solucionan en tres años y otros en un mes… entonces depende también de tú como solucionas problemas, con esa capacidad de… pues como

uno también quiera vivir la vida, hay chicos que no quieren vivir la vida, y yo siempre les he dicho, tienen dos opciones: usted se suicida y pueda que no quede ni bien, porque así le ha pasado…yo tengo compañeros que están así a causa de un suicidio, de un intento un suicidio fallido. Y segundo, usted se vive y se queja todo el tiempo, o usted es feliz y vive; son como opciones que uno tiene que aprender a tomar, yo conocí a un muchacho, también un profe que me conoció que yo dictaba clases, me dijo ay profe, usted me puede ayudar a un muchacho, no yo no voy a ser intervenciones psicológicas, no, no profe, no me ponga en eso. Y él: no, mire solo con que la vea a usted, que usted maneja, que usted hace… cuando yo lo conocí, él tenía cinco intentos de suicidio, y él estaba re-mal, yo lo miraba y él ya no veía luz, no quería ni salir a la calle. Porque se ensuciaba, porque no sé qué…cuando empieza a darse cuenta, no, venga vamos a un bar, bajemos un andén, venga subimos, hoy en día es otro chico.

Para mí la discapacidad como cosa externa, como cosa general, es algo con lo que tengo distancia: digamos el mundo de la discapacidad. Sin embargo es algo fuerte de mi identidad.

Propuestas.

Bueno, si tienes razón, pero quiero hacer una aclaración. Ya resumiendo: el recuadro de interpretación, listo, se presenta una comunicación, y la comunidad sorda lo puede ver, y entiende, claro, normal, pero es que no nos gusta ese tamañito tan pequeño. Queremos que sea grande, que seamos ocupantes de toda la pantalla para que así podemos tener un impacto visual mucho mas grande. Porque en general los medios de comunicación de los diferentes instituciones utilizan el recuadro, RCN, Caracol, ahí siempre se usa el recuadrito, bueno esta bien lo miramos pero es que no se ven tan claras las señas tampoco por, lo pequeño que es, entonces eso es muy

difícil, eso es un problema, entonces listo no importa, pero cuando yo como persona, empiezo a con un equipo sordo a trabajar en canal Capital, empezamos a trabajar cuatro personas sordas, y dijimos no, no queremos que sea un recuadro, queremos toda la pantana en lengua de señas. Entonces ya los sordos se observó que ya era mucho más visual y se generaba un mayor impacto debido al tamaño de esta interpretación, entonces bueno, listo.

lo segundo, inclusión, es muy complicado, es muy difícil por que bueno, la inclusión si sirve, pero el objetivo es que necesitamos generar como una intersectorialidad para hacer unas relaciones buenas, por ejemplo en el trabajo, por ejemplo aquí en la universidad tenemos buenos lazos y estamos incluidos, pero hay otras formas, pero es que la inclusión el propósito no es como la comunidad. El propósito debe ser una educación bilingüe, no incluirnos, si no tener una educación bilingüe siempre, por que listo, está la inclusión, bien. Pero es que es muy importante la educación bilingüe para que se respete el quehacer del ser humano. Para que se pueda interactuar. Bien, Interactuar bien. Por ejemplo, si, dicen hay es que el problema son los recursos, es la plata, pues no hay servicio de interpretación, por que es el inglés, o diferentes cosas, diferentes situaciones, es que, pero para mi eso no es inclusión entonces, por ejemplo con esas dos posturas yo estoy en desacuerdo.

Bueno, hay muchas pugnas, y yo he decidido alejarme mucho de las pugnas porque yo respeto la licenciatura en la educación especial, claro, pues hay, todavía hay está el sí cambiar el nombre, sí por el reconocimiento, por la acreditación, por, hay muchas situaciones ahí. yo no puedo asistir las reuniones qué realizan allí semanalmente todos los martes, pero bueno yo independientemente de la licenciatura o de la educación especial, sí sé acabe o no, yo, yo sí quisiera qué se reformulara, porque siempre está el pensamiento, bueno la educación especial es responsable de la, sé ha pensado qué de la rehabilitación, de la parte clínica, ese es el pensamiento y en los

colegios es lo qué aún pasa, entonces el educador especial es el qué siempre está con la persona con discapacidad, ese es el objetivo de la educación especial, eso hay qué cambiarlo, hay qué hacer un impacto, influir sobre el colegio, sobre los profesores, sobre el PEI? hay qué cambiar la forma de pensar. por ejemplo, mi familia tiene discapacidad entonces yo voy a estudiar educación especial para apoyarla, no eso no puede ser el pensamiento de apoyo de caridad, se debe cambiar el programa, se debe reformular para qué ese pensamiento no sea. salir a algunos profesores qué sé han salido de trabajar ahí, qué no hay esa unión, no hay otra salido de lo qué se piensa. entonces en la facultad tenemos cuatro licenciaturas, entonces la facultad de educación, chévere abrir más programas, sí yo puedo aportar en el cambio de la educación especial, para qué sea cómo de alta calidad, los estudiantes, los profesores, pues esperemos a ver qué pasa en el futuro, es igual con los sordos, yo por ejemplo estaba pensando sí los sordos se van acabar en un futuro, si, subimos, avanzamos, también es cómo esa ley, se quita el articulo, se pone el artículo, el cambio de paradigmas, inclusión, integración, inclusión cambios qué se tienen qué dar, así cómo se dieron con los sordos, pasaron en educación especial. y eso es una conversación muy fuerte y no puedo responderte ya porque es una discusión qué es muy profunda.

Discapacidad y desempeño profesional.

Fue en la Universidad Incca, y la gente que llegaba tal vez salía pensando alguna otra cosa, pero en general el trabajo iba sin problemas. En mi consulta y en mis prácticas nunca tuve experiencias negativas al respecto. A veces mis amigos me mandaban pacientes expresándoles que muy seguramente yo les podría ayudar; esa confianza fue muy especial. Sólo les decían:

“tenga paciencia y dese la oportunidad” ellos venían con curiosidad y cuando llegaban decían claro usted es Guillermo. A mis amigos les gustaba mucho lo que hacía y sabían que yo de bueno haciendo mi trabajo.

Tengo experiencia desde diferentes ámbitos, desde lo personal, porque yo los llamo compañeros porque viven las mismas temáticas indistintamente del tipo…de los diferentes grupos de discapacidades o tipos de discapacidad; tengo experiencia profesional, como psicóloga, en psicología del deporte. Tengo experiencia en formadores como actores políticos. Que aprendan a hacer el ejercicio del derecho de la ciudadanía. Tengo experiencia desde el lado deportivo por que fui deportista, no solo por ser psicóloga deportiva sino porque fui deportista entonces me conozco mucho ese medio también. Tengo experiencia en los procesos que adelantó Bogotá durante muchísimos años. Bastante experiencia en acciones a favor de los derechos de estos grupos poblacionales, entonces hay que entender como comprenden, como actúan, como se ve la discapacidad desde cada uno de las discapacidades y no desde el sentido común, como les cuesta todavía pensar en las otras discapacidades al que tiene una discapacidad, como creer que tiene la verdad absoluta. Darse cuenta como de una cantidad de realidades como perciben a los otros, como la sociedad los percibe a ellos, digamos que he jugado como en ambos bandos. He estado siempre en ambos lugares.

Claro eso tiene mucho que ver, yo pienso, por ejemplo, aquí la Javeriana me contrató a mí por competitiva, porque estoy en igualdad de competencia, es lo que me gusto mucho de la Javeriana. Y el Rosario me contrataba por que vengo recomendada de la Javeriana, porque todos los profesores, mira esta profesora nos hizo una clase a todos de otro tema que nada que ver con ella, y no, venga, yo la recomiendo, y entonces te llaman, la Pedagógica, me ofreció una coordinación, yo no la quise aceptar. No quise por que es muy mal pago. Entonces yo dije no, a mí la academia

me apasiona, tal vez de pronto en algunos años de mi vida cuando ya quiera estar un poco mas quieta, pero, pero si tiene mucho que ver, también quien eres, o sea cuál es tu personalidad tengas o no tengas la discapacidad.

Más allá de los pretextos

Muchas veces, cuando las personas se sorprenden frente a las capacidades que ven en personas adultas con discapacidad y que no pensaron que las tuvieran, experimentan un choque inicial que es primordialmente emocional, en donde se sorprenden de las habilidades que la persona muestra, lo que es evidencia de la idea pobre que esa persona tiene sobre el otro. Ir más allá, construir con el otro, implica trascender esta primera mirada. Cuando hago inclusión, o sea, cuando cambio el paradigma? Cuando logro mover imágenes en el pensamiento. Lo que hace la primera impresión es enganchar, capturar la atención, poner en juego los pretextos por así decir. Pero si mi discurso no sostiene la atención, dirán: "si, tan chévere, tan bonito" pero hasta ahí, ya.

Interacción y concepciones.

De hecho cuando yo miro muchos escenarios en los que yo me muevo, la gente se engancha conmigo; se establecen relaciones muy especiales y se dan interacciones más abiertas. A eso me refiero con que se enganchan: Dan hasta posibilidades de hacer bromas. Creo que exige algo más de las personas pero también las coloca en otro lugar frente a mí. Tal vez en un lugar donde pueden relacionarse conmigo sin tener temor o encuentren cierta camaradería posible... no sabría bien cómo decirlo, tal vez fue en un poco narcisista, pero tal vez la imagen que ellos tienen es que yo soy un "man chévere" que no pelea con nadie, que puede estar al otro lado de la exclusión…. Eso no es muy común. Tal vez hay algo de vulnerabilidad, de idea de algo inofensivo o alguien, que en algún sentido despierte emociones empáticas en los otros… un poco cuando digo que soy

un “man chévere” me refiero a eso: vivo tranquilo, inspiro ternura, puedo decir que soy feliz aunque me hacen falta muchas cosas por cumplir, cuando yo hablo creo que yo transmito eso. Como que la gente piensa: “a pesar de las dificultades que tiene, a pesar de que así no le entiendo, de todos modos me parece una persona chévere”. Las personas confrontan su propia imagen sobre una persona con discapacidad, la imagen cambia. Muchas de las personas con las que yo interactúo se están formando para ser docentes en educación especial especialistas en el tema o terapeutas de personas con discapacidad. Ellos tienen la visión que les ha provisto la academia y es la de la persona carente, imposibilitada e incapaz, que llega adulto en un estado de heteronomía y dependencia muy altas. Yo empiezo a interrogar esta visión, partiendo de las convenciones sobre lo anormal, en donde señalo, de acuerdo con Skliar, que no y normales o anormales sino normalizadores, que desde los discursos del poder establecen los límites. Muchos de estos son los profesionales que trabajan con discapacidad: médicos, terapeutas, profesores, quienes perpetúan el discurso normalizador aprendido al interior de la disciplina en la que se formaron.

En lo que respecta a la forma en cómo la gente me percibe, es difícil decirlo, ya que la gente no habla mucho de ello; sin embargo, creo que puedo hablar desde lo que yo leo. La primera clase que yo dicté en la UPN, fue la experiencia más espectacular: cuando yo llegué, - no me habían visto antes ni me conocían- yo llegué con un papelito con el número de salón y una chica se acercó y me cogió el papelito y dijo: “Ay, yo también tengo clase en ese mismo salón” me cogió la mano y me llevó al salón. Me sentó y me dijo que esperáramos al profe y a las compañeras. Y yo, bueno me quedé sentado… Cuando pasó algún tiempo y el salón estaba casi lleno, pregunté: quien falta? contestaron: solo falta el profesor. Entonces ya estamos completos, señalé. Allí me presenté, les conté que yo era Psicólogo, que había terminado la Maestría en

Inclusión y discapacidad, que dictaba clases en otra universidad además de la UPN y en la medida en la que yo hablaba la niña se escurría de la silla…. A que voy: Experiencias como esas, con las que me gusta iniciar, sobre lo que la gente percibe. Cuando yo empiezo a hablar, poco a poco van cambiando las percepciones. Estas estudiantes se formaban para ser Licenciadas en Educación Especial. Eso me permite evidenciar lo que la gente piensa inicialmente y cómo va cambiando la idea. De la misma manera, al principio la gente no me entiende. O no entiende todo lo que yo digo. Ese ejercicio de ponerme mucha atención para poderme entender, yo lo uso también a mi favor. Ese impacto inicial, si no va acompañado de discurso se diluye y tú pierdes toda la credibilidad.

De alguna forma, sí. Finalmente, termina siendo lo mismo. Termina siendo un discurso de "yo no soy lo que usted piensa" … una forma de comunicación que interroga lo que los otros piensan… mi extraña forma de caminar, por ejemplo y de moverme no me definen como usted piensa… si hay cosas que yo hago distinto, pero no propiamente las dejo de hacer. Hay cosas que tal vez mi cuerpo no me permite hacer, como enhebrar una aguja – pero además no es algo que me interese hacer- o amarrarme los zapatos, pero la idea es que yo sigo confrontando los imaginarios que las personas tienen sobre la diversidad o la discapacidad: yo no encajo en lo que se considera que es discapacidad.

Eso pasa, por ejemplo, me pasó en una muy particular, yo iba a reemplazar a mi jefe en política, y no sabía quién era el público, y él me dijo, no alcanzo, vaya y dicte la conferencia por favor, y yo llego y todos eran médicos… cuando ellos me ven, lo hacen desde su mirada médica, y me imagino que empezarán a hacer diagnósticos, se les nota en la cara: Uy, esta pelada debe tener: ¿polio? no, debe tener tal cosa, pues no, pareciera que tuviera tal lesión. Y cuando yo empiezo a hacer todo el ejercicio de políticas públicas, a dar la información a ellos, claro, uno

siempre ve, cómo transformar el imaginario con tu presencia y tu actitud, Cuando tú te muestras, -no sé si te muestras- o eres una persona con capacidades, y ellos al interior hacen esa transformación de los imaginarios. O sea, tú no tienes que decir nada, sencillamente ellos lo hacen. Aquí con los alumnos, si puedo decir que en la primera clase si les generé impacto. No la primera vez, sino la primera cuando yo ingresé, porque ahora pues está la voz a voz, esta clase casi que se ve es porque es taquillera, dicen que es súper chévere y hay a quien no le cuentan que tienen una profesora con discapacidad y hay otros que les dicen que es una profesora con discapacidad, pero no, es súper chévere. Como en la mitad de la clase es que ellos empiezan a decir lo que pensaron, a soltar un poco… pero si influye, si tiene que ver que tú tengas una discapacidad y los imaginarios que tienen los otros.

Bueno a veces en las reuniones qué tenemos de profesores cuando es reunión de inicio de semestre, fin de semestre o una asamblea, alguna actividad qué tengamos acá en la universidad, algunos profesores piensan qué los estudiantes solo son sordos, sólo son estudiantes sordos, y entonces cuando decían, profesor sordo? qué? dónde está el profesor sordo? muéstremelo, no mírelo, está ahí sentado, mire el intérprete allá. qué? profesor sordo? trabaja en la universidad? contratado? no está prestando servicio social? no, pero qué? una pregunta, piensan qué uno está aquí en artes o sea algo más sencillo, entonces qué? sordo? bueno, algunos les interesa, pero cómo señas, yo quiero aprender a hacer señas, acá hay un curso? donde se puede aprender a hacer lengua de señas , algunos se me acercan, y bueno somos iguales, profesores, me siento orgulloso de usted , me le quito el sombrero, o bueno, sí? somos cómo iguales, sí se sienten sorprendidos, pero iguales, no? cuando está el intérprete allí, siempre se dan cuenta es porque está el intérprete, entonces qué, qué es eso, hay un intérprete entonces eso significa qué hay alguien sordo, porque está metido ahí? pero esas reuniones sólo son para profesores, no es qué yo soy, cuando veo mis

opiniones, algunos se sorprenden, se sorprende, pues qué no sabían, les sorprende el hecho de qué allá un profesor sordo.

Hay algo particular, y eso es objeto de razonamiento: las personas con discapacidad, quizás por su historia -no sé si en todas las discapacidades, en este caso estoy hablando de mi- son catalogadas como menos, como feas, como menos bonitas… a mí por lo menos no me pasó eso. Siempre me caracterice por ser la más bonita, la más llamativa y quizás por la forma en como yo me proyecto no se le da tanto peso a eso. Yo nunca estuve sin novio, por ejemplo. Nunca estuve a la expectativa o pensando en eso… puede que esa sea la razón por la que no me pase o si definitivamente, pues hay otra cosa de fondo allí. Obviamente soy diferente, nunca lo quise ocultar, en mi vida adolescente con los novios totalmente normal, creo que inclusive más activa que otras personas, yo siempre he sido una mujer muy atractiva, muy llamativa y de alguna manera, como que, pienso yo, en una sociedad donde está establecido que es ser bonito y que es el feo, me ayudó a que la cosa pasara como un poquito desapercibida y fuera un poquito más fácil de manejar. Se convirtió en eso: cumplir con ciertos estándares de lo que está establecido como belleza de alguna manera me ayudó a manejar el asunto de la discapacidad (muy interesante: cumplir con los estándares de belleza para los demás le ayudó a ocultar una dimensión fea) entonces, claro, no dejaron de ocurrir cosas muy dolorosas, como actitudes groseras de hombres en la calle, porque ser bonita y mujer con discapacidad me agregaban otras cosas como para que sucedieran cosas como miradas machistas e irrespetuosas en torno a la mujer como objeto; también un poco de envidia por parte de otras chicas porque yo sí resultaba un poco más llamativa de lo normal y eso generaba algunas tensiones allí.

Frente mi clase, en el departamento hay unos imaginarios, uno de esos es que soy una de las maestras más exigentes. Entonces yo inicio con una prevención por parte de los estudiantes: mi primera entrada es bastante seria; no es esa la risueña, juguetona. Eso se va dando con el tiempo.

Por parte de las otras personas, como si caminar mal fuera también, digamos, no ser un adulto.

He vivido situaciones en las que los demás no se dieron cuenta que me pasaban cosas: como sentir que me estoy por caer, pero después manejarlo. Hay como una doble consciencia todo el tiempo. Es un esfuerzo muy grande. Yo empecé a compartirlo con mis alumnos en la clase. A decirles: miren que yo de repente no me doy cuenta donde está la silla y, si ven que me caigo, denme una mano… al principio eran como chistes, que a mí me relajaron mucho. Digamos, empezar a poder reír un poco de lo que me pasaba y también cuando lo ponía afuera me daba cuenta que tampoco era que hubiera mucha posibilidad que me cayera de la silla.

Percepción del "mundo de la discapacidad"

Como entrevistarte porque tú, porque ahí, porque en ese escenario, pese a que nunca tuve relación con personas con discapacidad, de manera continua, es más, no me gusta. No soy muy amiga de estar en el mundo de las personas con discapacidad porque no me gusta la queja. No me gusta el tipo de conversaciones en el marco del sistema de salud y de la vulneración de los derechos. Me da mucha pereza. Me gustan las conversaciones normales. Las conversaciones de la novela, del novio, del amante, del señor, del perro, del gato y de las clases. Cualquier otra cosa menos que estar todo el tiempo en ese entorno y eso me aburre mucho en esos escenarios porque he hecho muchas cosas

Pensé en algún tiempo en ser psicóloga para ellos porque ya, tenaz, muy difícil una psicóloga que maneje lengua de señas, que les entienda, que se les comprenda su problemática pero luego desistí. Primero población muy poca. Digamos que no es representativa, a nivel económico no tienen, yo tengo hijos que mantener, madre soltera cabeza de familia, entonces como que tú dejas esas pasionalidades por lo que realmente es la vida en cualquier ciudad...y que más de este tema de discapacidad… si soy muy bien reacia a compartir con ellos, periodos largo de tiempo me desgastan mucho como que, ¡que pereza! como que no salen… algunos salen, ¿no? de sus ciclos: de porque yo, porque a mí, a todos nos pasa eso…incluso, uno los ve, ya incluidos, y cuando van a hablar, ¡ay, no, que pereza! Cuando se te sientan a conversar, cuénteme… porque también siento que no tienen un círculo social amplio, normal donde tú hablas de que como cuando lleguen tarde al trabajo, no, mi jefe me va a echar, voy a hacer… no tienen como ese círculo, el círculo es muy reducido. O hacen una actividad y más nada, entonces, por eso yo te hablaba cuando me describí con todos los roles, porque tengo absolutamente todos los roles; entonces eso me da para que tú y yo tengamos una conversación de cualquier otro tema…

Y me recomiendan una abogada cuadripléjica. Y también, bueno conocer esta mujer fue como ganar esta causa, yo llego a verla y ella estaba en una camilla, lo único que movía era la boca. Era una abogada exitosísima, con 20 empleados en su estudio, ella generaba todos los recursos para que el mundo funcionara alrededor, y había gente que le movía las manos, gente que movía las piernas, gente que la llevaba al baño, o sea una mujer con un cuerpo que era totalmente dependiente del otro y a su vez, una capacidad para sembrar recursos en el mundo y no ser dependiente de nadie. O sea la más dependiente y la más independiente a la vez. Cuando la veo por primera vez me deprimo; me quiero ir cuando veo en la camilla, toda su situación yo prefiero irme. Pienso eso no me pasó a mí. Yo no estoy en ese mundo, esa no soy yo.

Aprendizaje con la discapacidad.

yo he hecho deporte paralímpico durante muchísimos años, casi toda mi vida lo hice hasta que decidí renunciar, eso hacía que estuviera con ellos, por lo cual aprendí lengua de señas. Porque hacia deporte y tenía compañeros sordos con los que nadaba, entonces empecé a comunicar con ellos y aprendí de una manera rápida, tenía siempre el sordo ahí, comunicándome con ellos y que yo les entendía, les gustaba mucho tener alguien con quien conversar diferente al sordo de todos los días de entrenamiento. Entonces veamos que eso es un efecto de estar allí, inmerso en este escenario y que me facilitó el proceso de aprendizaje.

Con las familias de los novios siempre tuve personas muy lindas a mi alrededor, aunque no faltó la mamá de alguno que dijera: oye por qué no te buscas una que no camine así, porque no te buscas una que tenga sus dos piernas, en fin; lo que pasa es que a esas cosas yo no les di tanta fuerza, porque había en otras tantas sopesándolo; pero, me imagino yo, que si uno deja que esas cosas se conviertan en el eje central de su vida terminan atemorizándolo y acorralándolo a uno.

Con lo cual se dio que yo aprendí a examinar de nuevo con mi hija menor. Fue una gran ayuda, porque yo lo tomé del modelo. Un modelo muy importante para mí, Rocío. Más que las cosas que me decían los kinesiólogos. Porque una de las cosas que la rehabilitación le evita a los adultos en la caída y y además en el mundo adulto tenemos una cantidad de prejuicios corporales que tienen que ver con la elegancia, con el pudor y… yo no momento, tomando como ejemplo a Rocío decidir gatear, decidió pararme como fuera, empezar como desde abajo, desde el piso y ese para mí fue el gran avance. Decidir empezar del piso fue el gran avance. Y eso en general en la rehabilitación, los adultos no quieren ir al piso. Yo por ejemplo, me caigo bastante, pero me sé caer: nunca me quiebro, porque me suelto cuando me caigo. Yo creo que eso de algún modo lo

aprendí mirando a Rocío aprender a caminar. Pero era una cosa rara porque yo aprendía de ella: no al revés. A mi otra hija le enseñé yo, en cambio, ella muchas veces era la que me daba la mano para pararme, o me traía el cochecito. Ella siendo muy chiquita, como de año y medio, veía que a mí me costaba trabajo pararme y entonces me traía el cochecito. Sabía que yo con este me incorporaba más fácil. Y ahí yo llevo el cochecito y ella era la bebé. Pero compartimos mucho tiempo en el piso. Cuando yo vuelvo a la escuela después de que Rocío aprende a caminar y yo me atrevo a cruzar, que llegó en colectivo; no se me ocurriría irme en taxi. No estaba en mi mundo tener que manejarme en taxi. Y vuelvo a una vida en la que llevo el bastón y me siento muy bien con eso. Si bien tengo todavía estos miedos de quedarme sola la noche en la calle, o que me intenten robar y no poder correr, que en un principio eran cosas que aparecían muy fuertes en mi vida.

Roles y contextos.

Bueno muy bien, antes en el Ical, me hicieron una propuesta de quinto de primaria, yo hice en el Ical, perdón, en Ical es hasta el quinto de primaria, pero como ustedes saben la ley 324, dice que hay accesibilidad en bachillerato en múltiples colegios. Entonces, gracias a la constitución, del 1991, antes no se había creado esa ley, entonces no teníamos accesibilidad en ningún lado para bachillerato para personas sordas, solo en primaria, por que el ministerio de educación ya dio la posibilidad de ingresar las personas sordas a bachillerato, antes no existía eso. Entonces a las personas sordas nos tocaba trabajar barriendo o haciendo aseo o trabajando en panaderías, pero yo no quería copiar ese mismo ejemplo, entonces cuando en 1991 ya después de eso empezó a generarse esta ley, la oportunidad de la ley 324, ya empezaron a abrirse las puertas en diferentes instituciones para bachilleratos, entonces en el Ical se generó un proyecto que era una

propuesta con el propósito de que se abriera el campo a personas sordas para entrar a bachillerato. La primera institución que acogió esta ley, fue el instituto Ical.

: Vivir con unos y con otros, a mí me gusta tener diferentes roles. Me parece muy aburrido tener solo un rol. Me gusta tener el rol de hija y de mamá. Ser consentida y consentidora. Me gusta eso, me gusta hacer y estudiar y tener la capacidad de ser estudiante y jugar y ser estudiante y decir: yo no estoy de acuerdo con usted profesor. O estoy de acuerdo, oiga aprendí esto de éste profesor. Y también la capacidad de ser docente y decir, no, no yo haré tales y tales cosas, ¿sí?... me gusta mucho ese tema de los roles porque pienso que no hace que uno tenga una vida tan plana. No me gustan las vidas planas.

Experiencia vital y docencia.

Porque yo estoy cansada de la docencia. Ya llega un punto en que yo digo yo siento que yo ya, docente no quiero ser, porque la docencia es muy mal pago. Yo a la docencia realmente la hago por pasión. Porque creo que es una de las formas en que puedes transformar la nación desde ese lugar, y ese lugar es en la clase. Y así pienso de cada escenario en donde voy a participar. Entonces, eso me parece de la docencia. Pero si incluye las experiencias de vida. Por ejemplo, cuando voy a mesas de víctimas, porque ya he trabajado con el tema de victimas, entones me ayudan…cuando voy a mesas de desplazados, entonces sé cómo se mueve el tema. Entonces sí ayuda lo que tu aprendes como en la vida, o sea no solo por la discapacidad tienes lo que aprendes como profesional de la vida … o por circunstancias que te ayudan mucho.

Yo creo que sí, sin quererlo, ahora es un poco más consciente, pero creo que desde el comienzo ha sido eso. Es más, si yo evalúo mis prácticas como sicóloga, lo primero que me estaba convocando era la humanidad del otro.

Claro, eso pareciera inicialmente que yo soy sólo dulzura y no: como el otro se constituye en toda su fuerza y en toda su historia mi exigencia es superior. Porque como sé que tiene toda la capacidad -quizás por lo que yo he hecho, por la fuerza de enfrentar, de sacar en la adversidad cosas más íntimas, más profundas que uno creía no tener- entonces al otro le reconozco por historia, le valido sus dolores, lo siento pero le exijo. Por eso mismo, le digo que es capaz que de ahí no se va a coger; hay posibilidades, eso se puede. Eso pareciera a veces -claro que eso lo he ido madurando de otra manera en este proyectarme el ser profesora- eso hace que el otro a veces me perciba fuerte, muy exigente… en general así soy, en la interacción, en el diálogo, pero el otro termina -y creo que eso es lo que finalmente hace que haya un vínculo emocional conmigo, porque cada uno de ellos hace un vínculo conmigo, y con el que no lo hago me lo pienso: con que lo alejé, que pasó, porque no se dio- de alguna manera interpretando que yo estaba haciendo todo lo que hice, exigiendo porque sabía que él o ella iba a dar más. Me configura el otro y su humanidad, en busca de esas otras potencialidades, en busca de reconocerlo como ser. En el pasillo jamás ellos son un código para mí: todos tienen nombre. A todos les recuerdo su nombre, su historia, sus dolores, en lo posible. Cuando no lo alcanzo a hacer con todos, me cuestiona.

Es una relación particular la que yo construyo con ellos. Porque no es desde te sobredimensionamos por lo que te pasa, sino te queremos, te respetamos, nos preocupa que te caigas, y como yo hablo de eso con mucha tranquilidad, les cuento que me caí, que me pasó, me duele, con mucha tranquilidad si lo amerita la situación, tiene que ver con que cuando yo digo que me constituyo en un modelo de persona, me refiero a eso, porque - hay algo que no te dije- suelen todos decir que yo soy la más bonita, la más elegante, porque me perciben de esa manera… y eso va de acuerdo con mi discurso: el profesor tiene que oler rico, el profesor tiene que estar bonito, se va a acercar a los estudiantes entonces tiene que oler rico, el estudiante se

tiene que sentir cómodo con uno. Entonces, eso va relacionado y ellos me perciben así. Me perciben como vanidosa, medio gomela, porque me lo han dicho muchas veces.

Vinculación del tema discapacidad en otros contextos.

Hablar de sí mismo

Pero en términos generales, totalmente normal mi vida como adolescente… yo normalmente no oculté nunca.. -yo hubiera podido decir por ejemplo, que tenía un problema de cadera o algo así, pero no, siempre fui muy sincera y era muy probable que la persona me conociera relatando lo que me pudo haber pasado. Tan pronto la persona inicia la relación conmigo y quiere saberlo yo le doy mucha confianza y relato la cosa… no ha sido algo que yo he hecho a un lado. Creo que con los años si, pero por lo que uno adquiere cierto estatus y a las personas les da como cierto temor de meterse…. Cuando es joven a uno se lo va preguntando el que sea, sin ningún problema. Entonces, no había problema de la tarde en detalle lo que pasó.

Discapacidad y subjetividad.

y claro, con mi mamá si hice cosas -que imagino que hacemos todas las personas cuando debatimos duelos con los seres queridos- y ella si conoce a la Rusby fea, la Rusby llorosa, echándole culpas y de todo, -porque uno se desahoga con alguien- y entonces yo con ella si me desahogaba, porque me pasó esto, Dios no existe, pero no era un factor regular: era en momentos de crisis, todavía lo hago con ella, porque todavía tengo momentos de crisis por supuesto, cuando alguien en la calle me agrede, cuando me caigo, porque yo me caigo con frecuencia y eso me da piedra, y entonces es a la que llamo. Esa Rusby que emerge es esa, por ejemplo yo he escrito muchos poemas frente a qué pasó ese día que yo me caí ahí, cómo es que empezaron a salir

palabras distintas, como es que salió una mujer distinta, llena de fuerza, si? Entonces, es ahí como que emerge, de todo eso.

Experiencia con la discapacidad e identidad como docente.

Profesionalmente, como Docente, yo pienso que la docencia se convierte, o sea el haber llegado a ser maestra, a ser profesional, se convirtió en el escenario ideal para poder expresar, multiplicar, como constituirme el modelo de persona para otros -sin querer ser presuntuosa, ni más faltaba- es decir, prioritariamente la Rusby profesora está constituida por la Rusby que emerge después de su accidente. Eso es prioritario, esa relación la establezco con mucha claridad por qué cuando yo me miro la profesora que soy, lo que genero en mis estudiantes, lo que dejo para ellos, el amor que ellos después sienten por mí y yo por ellos, está constituido desde ahí. Y es que yo tengo una sensibilidad a flor de piel para relacionarme con ellos, es decir los humanos que ellos son, las historias de vida que los constituyen son las que me convocan a encontrarme con ellos; o sea, ellos y sus vidas, los que me tocan; el otro que está ahí no es una persona cualquiera, es por ejemplo, Carlos y su vida,, lo que le duele, lo que le pasa, lo que le gusta, siente…

Saber pedagógico y experiencia.

Además de los aspectos disciplinares de la materia que enseño, pedagógicamente yo creo que lo pedagógico no es un discurso teórico, es más bien una construcción que parte de la reflexión sobre la praxis, entonces desde allí, yo he configurado el discurso pedagógico como a partir de esa reflexión, lo que implica que cuando yo tengo que traer las teorías y los aspectos del campo de la pedagogía, creo que para hablar de ese discurso hay que sentirlo. Lo que algo que es una forma de meta cognición frente a eso y relacionado con mi propia vida, que quizás lo que sienten

los estudiantes es esa armonía entre lo que yo soy como humano, lo que pienso y lo que dicen las teorías y los autores. Esto hace que con los que no esté de acuerdo también soy muy clara: no manejo aguas tibias en mis modos de ser en el mundo. Soy muy clara en las posturas que asumo sobre las diferentes orientaciones. Haber podido hacer un ejercicio reflexivo sobre el discurso pedagógico -yo diría que está permeado por lo humano- mi discurso, mi vivencia y lo que soy se armonizan en la maestra que soy allí.

Por otro lado, de alguna manera todos los componentes de la psicología que se ponen al servicio en el campo pedagógico se armonizan en un conjunto que comunica lo que se dice y lo que sé es… cuando yo entro al salón, sonriente, con una intencionalidad muy clara en términos de lo que espero de la clase, sé que mi sola entrada y las apreciaciones que hago se constituyen en elementos que les ayuda a darles forma en lo que ellos van a ser. Su ser y su hacer como profesores. Es una mezcla bonita y muy intencionada, porque para mí es claro que estoy formando profesores. Por ejemplo, el hecho de pararme, de moverme por la clase, que puede constituirme en ejemplo sin querer ventilar mi intimidad, ni tampoco querer empobrecer, sino con lo que soy con mi humanidad, modelando cómo es que se trata a otro ser humano, como es que se reconoce a otro ser humano. Con el tiempo esa reflexión me ha llevado, cada vez más a hacer todavía más prudente con la humanidad del otro.

La construcción conjunta que hacemos me reconfigura todo el tiempo: acabo un curso y ese curso me ha hecho replantearme personalmente en muchos aspectos: frente a lo otro, frente al contenido mismo, o sea, eso me ha reconfigurado. Hay un factor muy importante allí y es el hecho de reconocer en ellos toda su humanidad, lo cual hace que yo sepa del otro, de lo que le duele, de lo que le pasa. Yo me intereso, le pregunto y el otro se siente reconocido. A eso me refiero yo cuando algo tanto énfasis con la humanidad. El otro está dispuesto así también para la

interacción. Yo lo toqué primero. Y después de que lo toqué, le acerqué aquello de lo que le quiero hablar. Entonces el otro se puso en disposición para escucharme. Es un poco eso: después de que lo toco, lo reconozco -no es que yo subestime el valor teórico de los contenidos, sino que primero lo reconozco, lo sitúo, le doy un lugar en la clase- luego lo invito a que hablemos del contenido.

Hasta el más cerrado lo quiero tocar, a ese le quiero tocar la puerta, lo intento de muchas maneras sin presionarlo, pero tengo claro que como maestra yo quiero llegar a ella, a él independientemente de sus historias; hay personas, por ejemplo que son demasiado calladas y que por causa de ello pueden perder la materia, ya que van a ser maestros; yo los siento y converso con ellos, haciendo la reflexión en esos términos, de manera que hacia adelante las cosas vayan mejor; trato que no se sientan lesionados sabiendo que hay que repetir el proceso. Como adulta lo intento todo el tiempo. A veces me abren la puerta, casi siempre, a veces no -y ahí yo me quedo pensando- y otras quedan abiertas para otras posibilidades.

Comunicación.

No los invado con la exigencia de que nos vamos a relacionar por la buena como sea; sino que dejo que vaya aflorando: cada vez que se van dando las oportunidades voy aprovechando, como el otro me va abriendo una puertecita para eso. Voy dejando que fluya. Claro, como todos, hay algunos que son un poco más resistentes, por sus historias de vida, o son más silenciosos, porque quieren ser así…. Yo dejo que la cosa vaya fluyendo, que vaya a su ritmo la situación. Como no arranco queriendo simpatizar, sino que dejo que vaya emergiendo, voy haciendo la reflexión de que uno como maestros si tiene que intentar establecer una relación más allá del tema de conversación, porque uno sí tiene en juego cosas allí, ese es el rol del adulto.

Relaciones duraderas

He visto que con los años, las relaciones que yo construyo con los estudiantes y que ellos construyen conmigo, son relaciones de años: ellos se gradúan y después son mis amigos. Ahí sí. Entonces el día de la madre no pasa sin que yo reciba muchos saludos, en Navidad es sorprendente todos los que me quieren decir hola y la alegría con la que yo recibo esos saludos. Después de egresados muchos de ellos, se constituyen en círculos de apoyo muy importante es para mí y yo para ellos en momentos difíciles; por ejemplo la relación que se consolida entre los estudiantes de la línea de profundización y con los estudiantes que hacen trabajo de grado conmigo, es una relación profunda y muy larga en el tiempo. Entonces, ni lo pretendo con todos, pero en mis clases sí.

Propósito como maestro

Yo siempre he pensado que siendo maestra de la Universidad pedagógica nacional es donde le aporto a la construcción del país. Cada joven que ha estado en la base de nuestra conversación, que vienen a mi mente, me reafirmaran en que yo aquí cumplo mi propósito de vida. Éste, centralmente, tiene que ver con la formación de colombianos sobre todo buenos seres humanos.

Experiencia de formación propia en la Universidad.

Comunicación mediada por el intérprete.

tuve esa inquietud, cuando me dijeron que esa era la materia, y yo, pues esa fue la inquietud, de que , el intérprete, pero entonces hablando con la coordinadora de intérpretes cuando recién tome este espacio académico, hablamos de que no podía ser cualquier intérprete, de que tenía que ser un intérprete que conociera mi estilo, mi discurso, mi vocabulario, entonces empezamos a

buscar las persona, no es la elección del intérprete porque somos mi amigos, si no es la elección del intérprete, un adecuado intérprete, entonces cómo que yo podía con quien, sentía cómo la confianza de trabajar, y no solo el intérprete, por el intérprete sí no , contarle todo, mire, vamos a trabajar este libro, vamos a utilizar este programa, que vamos a ser en cada sesión, para que el intérprete ya sepa, y no venga cómo descontextualizado, y sí, veces hay situaciones, que hay muy poquitos intérpretes, entonces, a veces cómo no se puede hacer la lección, pero se trata de hacerlo, entonces es cómo la relación con el intérprete, decirle cómo bueno por favor, sí no entiende, me para, me pregunta, entonces ya son acuerdos, sí acuerdos, para que discurso llegue cómo tiene que llegar, y hay que compartir con todos sí, cómo hacer un puente comunicativo, no solamente entre los dos, entonces sí me están entendiendo? yo pregunto, sí me están entendiendo? no? entonces yo me doy, sí me responden correctamente, yo me doy cuenta que el proceso de comunicación sí está fluyendo. sí no responden entonces uno ya se da cuenta con los gestos, o utilizan estrategias visuales, que los estudiantes puedan hacer relaciones y entender lo que quiera decir. entonces, sí yo le hago la pregunta a el estudiante y el intérprete está allí mediado, sí me quedo solamente mirando al intérprete pues no, tengo que estar, general la estrategia de estar para ver qué proceso se esté comunicando bien, ya después al final de el espacio académico, terminando el semestre, yo pregunto, cómo lo aceptan, cómo lo llevan a su vida, ahí es cuando me doy cuenta que ellos realmente, pues tuvieron un momento de aprendizaje, entonces hipotéticamente, cómo antes, haciendo un paréntesis, cómo anteriormente los intérpretes vean al sordo no que le falta cómo que está en proceso está empezando abrir el horizonte entonces el sordo medio senaba, y el intérprete ignoraba lo que decía el sordo, bueno ya algunos intérpretes se han vuelto más profesionales, y entonces ya saben que tienen que tener un discurso más amplio, con mucho más vocabulario, entonces la lengua de señas se ha ido enriqueciendo más, y el intérprete ha tenido, asimismo que también cualificarse, del nuevo

vocabulario, de los nuevos discursos sociales que manejan los sordos, entonces ahorita en la universidad, más un sordo, más profesor, entonces los intérpretes sí han tenido que cambiar cómo cualificarse y decir oiga, me estoy quedando atrás con el discurso del sordo.

Discapacidad y experiencia docente.

Y cuando de repente en la universidad Pedagógica me ofrecieron una oportunidad de trabajo, yo dije bueno, bueno esta bien y empecé a trabajar acá… entonces empecé a conocer el proyecto, la disciplina, la profesión, entonces la experiencia, ¿por qué inicié la experiencia? Empecé en la lengua de señas. La información que me dieron en el Ical, la educación allá que vi como modelo lingüístico. Y luego el proyecto que empecé a surgir con respeto a inclusión en diferentes lugares. Entonces todas estas cosas se fueron juntando y me ofrecieron fortalecimiento para poder ingresar aquí en la universidad Pedagógica. Pero no es que solo yo me vea con la educación yo también intento juntar esas dos disciplinas, mi disciplina como comunicador social y la educación para poder generar ese tipo de información.

entonces eso es lo que le doy a los estudiantes para que ellos mediten este tipo de cosas, por ejemplo yo me acuerdo, que cuando ingrese aquí en la Universidad Pedagógica la primera vez, todos los estudiantes yo les dictaba clase de fortalecimiento de lengua de señas, entonces yo les explicaba y todo era de educación, de educación, y yo les decía, no, vamos a serle un poquito de relación a la comunicación social y les empecé a pasar propuestas de diferentes lados, y fueron ellos abriendo un panorama mucho más amplio, y haciendo una construcción de su desarrollo mucho más amplia, entonces es lo mismo, por ejemplo la materia de sensibilización, y evolución artística, entonces para mi aplicaba la comunicación, ¿cómo explico la comunicación social, a una disciplina que tiene que ver con el arte? Entonces, se puede generar una relación con la

educación artística, lo mismo con todos, qué pasa con la experiencia, con la lectura, qué pasa con los autores, y mirémoslo desde diferentes perspectivas, eso es lo que yo le doy a los estudiantes, para mi para Juan Carlos, me gusta muchísimo la formación, la formación a las personas sordas, a las personas oyentes, fortalecerles su lengua de señas, pero también me encanta la comunicación social, pero el objetivo es poder dar algo al desarrollo humano de las personas, claro es muy difícil. Es difícil, por ejemplo hay diferentes autores, los conceptos, las posturas, la filosofía, estoy en desacuerdo con cosas, en acuerdo con algunas otras, hay cosas que me gustan hay cosas que no me gustan , pero todo eso me aporta mi experiencia de vida, toda esa teoría me da muchas cosas, también, la relación con los estudiantes sordos, pues mi relación es de una interacción en lengua de señas, hablamos, dialogamos también todo es muy bien, la relación con las personas oyentes la comunicación es muy difícil, por que algunas ya bueno, se han interesado, y han aprendido lengua de señas, y otros que no , simplemente no, entonces la relación es difícil pero yo digo no importa, yo igual voy a hacer una guía y yo digo les digo: "hola, ¿cómo están?" y solamente me miran como que sienten pena y yo digo háblenme, hábleme, entonces ellos piensas ah, pero es que Juan Carlos es tan orgulloso, tan creído, se cree mejor, no, no es así, dialoguen háblenme, cuéntenme, yo soy su profesor, y soy igual como que para que ellos empiecen a generar un reconocimiento y también para empezarles a dar como un acercamiento a la comunidad sorda. Las personas oyentes, hola, profesor Juan Carlos y listo se van, entonces, no…o sea yo les digo como así por que, por que en clase son amables, chévere, y afuera cuando los encontramos es como nada. No yo quiero ser un acampamiento suyo en todo lado, por ejemplo, en un restaurante en la cafetería yo me siento, y, ¿dónde me voy a sentar? ¿Me puedo sentar con ustedes? Si, si profesor siéntese, entonces yo me siento y cuéntenme, háblenme, dialóguenme, para que vean que es un proceso natural, la comunicación con las personas sordas. Las personas sordas ya lo saben, obviamente, pero yo también quiero que las personas oyentes se

den cuenta que se pueden relacionar conmigo, en manos y pensamiento el trabajo tiene un propósito importante, entonces yo he pensado como por ejemplo, solucionar, los objetivos para que al futuro los diferentes profesores puedan generar dinámicas con los estudiantes sordos, entonces, yo he tratado de trabajar en esto para poder generar un proceso de desarrollo en este campo, en un contexto más general más amplio cómo lo es Colombia.

Volviendo a esa afirmación que conversábamos antes sobre que yo parezco inofensivo, no peligroso, inclusive, "niño lindo", es importante señalar que cuando yo hablo con ellos lo hago como profesor, el cual no es ni lindo, ni inofensivo, en el sentido literal. El profesor tiene que establecer normas claras, puntos y límites, porque o si no, "se la montan" a uno. Finalmente la gente termina dándose cuenta que más allá del cuerpo – o en ese cuerpo – hay un profesor que desarrolla su tarea formativa. Esto además me permite pensar en los humanos de manera distinta; es decir, por ejemplo las personas creen que yo no me tomo un trago o que las personas con discapacidad todos son niños… poco a poco van descubriendo otras cosas. De una manera u otra, yo sí creo que se puede lograr la inclusión cambiando pensamientos.

En la primera clase, es lo que te digo, cuando yo llegue, mira la clase eh, yo entro en concurso, empezamos como 400 profesores para ese cargo, para esa clase, que es cátedra y teníamos muchísimos más espacios y entonces entro yo a concursar, le gusto a la decana y cuando me la asignan a mí, me tienen que hacer como el empalme, la profesora que estaba se iba para otro país cuando ella me trae, no dice que va a venir una profesora nueva, me lleva a la clase de las dos y ellos dicen que bueno, trajo una invitada y yo les empiezo a hablar como de cosas, los hago reír, les hago reír entonces al final dice bueno, les quero presentar a la nueva profesora… todos miran a la puerta como esperando que va a entrar la nueva y ella les dice que soy yo. Ahí si se notó el, una profe, en silla de ruedas, ¿eso existe? Se les notaba la…ese semestre, a nosotros nos hacen

evaluaciones cualitativas y cuantitativas y- yo diría que son más a favor de los derechos de los estudiantes que de uno como docente- y entonces, - a mí siempre me ha ido bien, aquí se califica de uno a cinco, de uno a seis y siempre estoy casi en el seis- en ese momento no había ese sistema de calificación sino otro, Y yo recibí al final del semestre muchos regalos. Y ellos se sentían muy agradecidos como ya al final de la clase, yo siempre les pido una retroalimentación, qué debo mejorar como docente, que sienten con qué soy muy ladrilluda, o sea como se sienten, y ellos en ese ejercicio de retroalimentación, algunas lloran y otros, uy, profe, usted baja el tema excelente, y otros decían, menos mal cambiaron la profesora, que pena decírselo a usted, como usted maneja esto… y ese es un argumento que ha sido reiterativo en la cualitativa. El departamento se encarga en la cualitativa, no te dicen, sino te mandan un consolidado, Cualitativo y el cuantitativo. Siempre salen frases positivas, que te dan ganas de volver a ser docente el siguiente semestre.

yo siempre estoy en constante reflexión de mi espacio académico y pero sobre todo ese espacio, la experiencia concreta que puedo tener, la práctica con ese espacio y con el manejo de intérprete y de más. al iniciar la clase, siempre es sorpresa para los estudiantes, sordo? cómo así que sordo? qué es eso? un sordo? un profesor? los sordos pueden desde una incapacidad enseñarme? un sordo? pero cómo nos vamos a comunicar? y de qué se graduó usted? entonces siempre son cómo las inquietudes qué les surgen a ellos, es sorpresivo para ellos. entonces sirve cómo educador especial es qué digan es qué para esto es la educación especial. no y para posicionar el sordo, no es para aprender señas, sí no qué el sordo sea capaz de irse a enseñar , entonces ahí en la primera clase siempre explico: qué es una persona sorda, qué es el intérprete, cómo se maneja el intérprete y ellos siempre se sienten muy contentas, porque ellos dicen, no es qué sea mejor, o sea no todos los profesores son iguales, dicen qué les gusta porque yo hago

mucha teoría y práctica, teoría y la práctica, teoría y la práctica, siempre siempre, no es por comprar pero a ellos sí les gusta mucho eso porque son muy prácticos, entonces el cuerpo cómo imitan el cuerpo en relación a las teorías, y yo termino mi clase y yo no voy para la case y lo olvido, yo siempre estoy pensando, será qué lo hice bien? será qué lo hago mal? será qué me falto algo? y siempre, siempre al cerrar el espacio académico, les hago una evaluación cualitativa, les pido qué me hagan una evaluación cualitativa, al respecto a los libros, a los contenidos, independientemente a la evaluación institucional qué les hagan, qué ellos me digan qué les hace falta o qué piensan qué debería mejorar, y yo siempre lo anoto en mi cuaderno y yo lo tengo muy consciente para construir mis próximos espacios, cuando finaliza el semestre, hago una sistematización, y el próximo espacio académico qué tenga el próximo semestre no va a ser igual, trato de diseñar una propuesta diferente a la qué diseñe porque teniendo en cuenta todo lo qué me ha dado, todo lo qué me han construido, todo lo qué reflexionado, y sí algo sí se mantiene, y lo qué no se cambia entonces, más allá del espacio académico qué es más lo físico, me gusta trabajar mucho con el pensamiento, de darles a ellos, y qué ellos también me den mucho de lo qué puede aprender, y a ellos les sirve, les gusta, a los estudiantes.

Son seres después voy por muchos caminos, soy profesora de la Universidad del Tolima en una licenciatura y en este trasegar un día conozco a alguien de la Universidad pedagógica, a quien yo le había parecido seguramente muy empática; alguien dejaba una plaza y existía la vacante para qué una persona con el perfil mío acompañara una asignatura, entonces ella me llama y me invita, ya había empezado el semestre y yo pensaba en que les iba a decir a esos muchachos de licenciatura en física; ya había pensado algunas cosas sobre los modelos pedagógicos, aprendizaje y enseñanza pero eran experiencias muy incipientes con otros maestros en el país; de todos modos creo que eso tiene que ver un poco más con lo que yo soy, pues se

hacía evidente un carisma especial para trabajar con los profesores, una sintonía especial, unos modos de comprender que me empezaron a hacer sentir muy cómoda en eso de hablar a maestros y formar maestros. Allí ya "caigo aquí" al principio con mucho temor, sin embargo me puse a estudiar, a revisar un montón de cosas y bueno eso fue hace ya casi 10 años. Con unas horitas acompañando unos jóvenes de licenciatura en física y luego ya me vincularon tiempo completo, luego empecé a coordinar unos énfasis y ya llevo nueve años en esta universidad.

Cuando empecé a ser profesora, empecé siendo bastante cuadriculada; muy buena profesora, muy juiciosa, pero con el tiempo empecé a darme cuenta que me faltaba dimensionar más el estudiante, darle más vida, más reconocimiento y entonces empecé a hacer cosas por ejemplo, si yo voy de viaje a dictar un taller a otro lugar yo les traigo dulces; en mi clase es común que haya tinto, que nos riamos, que hagamos un chiste, que yo me pare y juegue con ellos como lo haría cualquiera en la clase; pero eso ha sido porque he ido desdibujando esa figura de autoridad y dándole cada vez más vida a ser humano que es él o ella y que soy yo.

Proyecciones personales.

: bueno yo creo qué principalmente son dos, bueno uno de proyecto de vida personal, y proyecto ya más de vida laboral, bueno van mezcladas pero a largo plazo , en cuanto a mi proyecto de vida, yo sí en mi tiempo, digamos, okay en la maestría yo tuve qué pagar mi propio intérprete, digamos qué en eso estoy en uno standby porque para hacer algunas cosas, necesita uno la parte económica, sí yo tengo que seguir estudiando, tengo qué superarme más pero pienso qué ahorita tengo qué hacer cómo un pare porque pagándole al intérprete y no es fácil, quiero casarme, tener hijos, sí en mi parte personal, con oyente, con sorda, no se, depende de dios, eso en la parte personal, en la parte ya laboral o académica, yo no pienso quedarme toda la vida

haciendo lo mismo acá en la universidad, quisiera en otro lugar, sí tener una experiencia en otro lugar, no sé, no sé en qué pare el destino, ya tenido todas las experiencias qué he tenido, yo siento qué tengo un vacío en investigación, yo quisiera hacer unas publicaciones en revistas o algún tipo de reflexión, cómo plasmar todo lo qué he aprendido, algo interculturalidad con lo pedagógico sí? o sea, siento qué quiero eso en investigación, quiero investigar, quiero publicar, esa es cómo mi meta ahora, y seguir leyendo, seguir buscando contextos, pero sí, siento qué quiero, eso es cómo mi proyecto académico, investigar, cómo causar un impacto, también quiero seguir subiendo de rango, no solamente quedarme cómo profesor, ser, sí cómo la parte administrativo, tener un cargo superior, no quedarme cómo profesor sí no avanzar, ser encargado, con humildad, y no por el sueldo, no va a ser por el sueldo, si no por crear un impacto en la educación de las personas sordos, porque siempre son oyentes, oyentes, oyentes, no quiero satanizar, pero los oyentes siempre tienen el poder sobre los sordos, no qué suene mal, pero sí quiero que sea los sordos para los sordos, (qué allá más poder) y seguir investigando, y continuar.

Experiencia con la discapacidad – saber de la discapacidad

Yo nunca descubrí qué cosas no podía hacer… yo siempre descubría como hacer las cosas de manera distinta. (Demuestra con la forma específica en cómo toma el vaso) la mala puntería es cuestión de mejorarla y ya… o vivir con ella.

De todos modos, yo creo que de mi forma especial de hacer las cosas, de entender el mundo, me ha aportado muchos elementos para mi trabajo.

Lo mismo las políticas, cuando tu entras a discutir porque un programa determinado del SENA debe o no debe de ser y tú haces partes de una institución y tú dices, venga, usted si se ha replanteado como funciona esto, ¿sí? eso te da elementos.

yo sentía que pues estaba solo porque todos eran diferentes a mi. mis profesores me hacían seguimiento, como haciendo función de mama un poco. Yo pensaba que yo oralizaba bien. Yo no me daba cuenta porque yo no escuchaba mi voz y yo hablaba pero si me sentía un poco extraño. Entre mi casa y el colegio pues sí se sentían preocupados porque qué hacían conmigo. Después un hermano de mi papá, los hermanos de mi papá empezaron a irse del pueblo y a radicarse en Bogotá. Les pidieron el favor de que encontraran un colegio especial para mi y encontraron el colegio de la sabiduría y allí empecé mi proceso académico. Mi familia se trasladó a Bogotá. La primera impresión fue confusión. Yo siempre veía el profesor y siempre era el profesor el que hablaba pues sí yo crecí, era mi ambiente. era el rol con el que veía yo al maestro. después cuando entre a la sabiduría fue muy extraño porque todos manejaban lengua de señas. me asuste mucho y le dije a mi mama, no yo no quiero estudiar ahí porque yo pensaba que ellos parecían unos monos, yo no era un mono por que yo si hablaba, ellos si eran monos porque movían las manos. y mi mama me decía, si estudia allá. allá hay profesores. y entonces hacía la comparación de estos dos profesores, de el que me hablaba antes y allí en este colegio era muy tradicional porque tenían una postura más religiosa de la ubicación de la sillas era muy tradicional pero después mi mama fue a trabajar a Chía, se trasladó a Chía entonces pues encontramos un colegio que quedaba cerca que era el Ical? también era igual, allá habían estudiantes sordos y habían los profesores que movían la mano y cada profesor tenía un estilo de enseñanza. unos eran como mas de regaño otros mas de apoyar otros no entienden que no oralizan y con mis compañeros y yo no entendíamos. entonces asi fue que yo crecí, viendo ese tipo de maestros ya hasta quinto de

primaria. en el ical no había bachillerato entonces solo pude hacer primaria en este colegio entonces empezamos a pensar de donde seguir, y mis papas decían, no, tienes que seguir estudiando, pero donde? entonces la mayoría de la educación para los sordos era mas manual. si, la carpintería, costura, y ellos no no no , queremos que siga estudiando. y entonces me sentía como en el limbo que hago, termino en el ical y que voy hacer con mi vida. estuvimos buscando y buscando más o menos por un año, tuve ese receso y encontré un colegio en el INSOR, colegio no, entidad del insor- instituto nacional para sordos, y ellos nos ubicaron en un colegio que era Jorge Eliezer Gaitán pero había cerrado las puertas para los sordos y después panamá. en panamá se había empezado el proceso. el primer colegio distrital que recibió personas sordas aquí en Bogotá fue el colegio panamá. entonces yo entre en ese grupo de sordos.

yo he hecho mucha reflexión sobre eso, ha sido muy bonito por que el accidente tuvo mucho que ver con la persona que yo soy ahora; con la persona que me configure a raíz de haber tenido que hacerle frente a una situación de esas. Entonces para mí en lugar de ser algo desafortunado, a pesar de lo que representa para mí motricidad, pues se constituyó en el centro de crecimiento mío y de los que me rodean; en especial mi familia y todo eso. Como decía, era una niña bastante brincona, muy deportiva, me gustaba bailar, bailaba ballet, jugaba baloncesto, era una niña vanidosa muy atractiva físicamente lo cual tenía mucho peso para mí… en este momento lo digo porque eso tuve que reconfigurarlo y eso fue una tarea dolorosa pero muy hermosa fue empezar a leerme desde otras formas y empezar a ver, como la belleza desde la diversidad y no desde un modo de vestirse, de ser o de actuar.

pienso que eso es clave en mi recuperación: yo voy a un hospital donde hay personas con diferentes niveles de funcionalidad motriz, sin brazos, una pierna, o sin las dos) y entonces asumo una perspectiva en donde puedo considerar esto como normal; no es tan raro como yo lo estoy

viendo. Me ponen mi pierna - hay algo particular en mí, que no me gusta teorizar sino más bien, sentir, es que tengo una fuerza interior que a veces es desbordante, difícil de comprender- yo aprendo a caminar en un mes! Eso era novedosísimo: yo llego a Estados Unidos, me ponen mi pierna y al mes yo ya camino perfectamente bien, puso mi bastón y claro, cosa que tiene que ver con que estoy solita, mi mamá no pudo acompañarme por cuestiones económicas, estoy en un hospital de Nueva York y me recibe una familia norteamericana que tiene hijos adoptados de Sudamérica, los cuales hacen una labor social conmigo: me reciben, me llevan al médico y demás, pero es una experiencia durísima para mi mamá: dejar a su hija sola con 12 años, y además recién perdida una pierna, en muletas, ya de regreso, una señorita ya viendo la vida distinta, en el tiempo que estuve allá de un mes y medio. Solamente un mes y medio, pero eso fue -y es algo que yo le digo mucho a los estudiantes- salir del país, mirar otras formas de ver el mundo eso abrió un panorama muy diferente para mí, ver una gente tan distinta, gente afrontando diversidades y no ahí encerradita en este país pensando que como perdí una pierna ahora ya no hay nada que hacer; entonces me voy, aprendo a caminar, vuelvo – ahí pasan cosas importantes por la edad que tenía pues ya era una niña adolescente- entonces, claro que estaba en sexto grado cuando me accidenté, (fue en el 84 a mitad del año) pues a esa mitad de año no estudié más y al siguiente estuve en recuperación, lo que representó dos años sin el colegio y eso sí fue un poquito traumático. Duro de afrontar, porque era estar con niños más pequeños, yo tenía 13, ellos tenían 11, yo estaba haciendo sexto otra vez y eso fue súper duro. Al principio o mi mamá me cambió de colegio, pero – otra vez esa fuerza particular que hay en mí- yo le dije que quería devolverme… y claro, era afrontar las miradas y como yo era tan brincona era muy conocida por todas las personas del colegio; entonces vuelvo al colegio y aunque fue una etapa dura, igual yo tenía muchos amigos muchos de ellos ya en grados superiores por lo que ya no había tantos puntos de encuentro, sin embargo resulto saliendo bien con todo. Mi condición motriz no terminó

ahí sus problemas, yo tenía fracturas en los dedos del otro pie, entonces estando con prótesis me tuvieron que enyesar como tres meses, ponerme tornillos, la ruta me recogía en la entrada de la casa, alguien se bajaba y recogía mi maleta, entonces con alerta, con prótesis, con el yeso, en fin…. Duro mucho tiempo en tratamiento, el uso de una prótesis para una persona que está en crecimiento es complicado, hay que cambiarlas constantemente, entonces se me quedaba corta, no nos dábamos cuenta, yo empezaba a cojear, a cambiar las posturas, vuelva terapias para enderezar pues caminaba muy torcido, mi mamá estaba muy pendiente y aunque yo me pusiera furiosa me decía que caminara bien, que no cogiera malos hábitos, que caminar feo me dañaba la columna, etc. finalmente después de muchos procesos con el cambio de prótesis y todo esto, finalmente aprendimos a manejar muchas situaciones traumáticas en términos de cómo nuestro país afronta la diferencia

cómo los médicos tratan a sus pacientes, por ejemplo que la prótesis resultaba más grande que mi pie, había que comprar un zapato de un tamaño y otro zapato de otro, en fin miles de cosas asociadas un poco al desconocimiento que tenía -y me imagino que sigue teniendo- el país sobre la especificidad en relación con las prótesis, diferente si es una pierna o un brazo…

En mi estudio, no centro mi atención en la discapacidad - de eso no se hablaba, ahora que lo pienso, yo hice dé cuenta que eso no existía para poder enfrentar todas las cosas que se me venían: trabajar, estudiar, responder por una cosa y otra; y además, la prótesis se constituyó en una parte de mi cuerpo, pues no había por qué como sentirse diferente, o hacerlo diferente… si sentirse diferente, porque a mí no me incomoda sentirme diferente motrizmente para caminar, pero era una cosa natural para mí, porque así lo asumió mi cuerpo… ahora digo, que tanta cosa que hice y cuánto me moví y no me dolía y ahora que tengo más años si siento cansancio, pero en ese momento lo hice con una energía que no supe a qué horas pasó todo eso-. (En algún sentido,

podría deducirse de esta afirmación, que para afrontar los retos sería necesario olvidarse de que existe la discapacidad)

No, no existía. Existía de una manera teórica, en lecturas filosóficas, en una conciencia teórica. Lo que cambia digamos, frente al hecho digamos, de la experiencia de estar al borde de la muerte y la experiencia de que no puede perder el control de su cuerpo o perder una parte de su cuerpo y no recuperarla, o tener que volver a aprender a caminar… eso fue una experiencia que diría que es el después, se genera un tipo de conciencia que yo no tenía antes. En mi caso permanece, y que también es muy vital. O que básicamente es muy vital.

Creo que es muy distinto cuando tu naces con la discapacidad, que cuando sucede algo tienes que pensar tu vida con un cuerpo que cambia de una manera importante. En el caso fue de una manera importante: tuve que volver a aprender a caminar, hacer todo un proceso y al final de este quede de otro modo; o sea mi cuerpo quedó de otro modo, con otras posibilidades, otras….

Totalmente. Eso implicó para mí, no tanto del mundo social, un cambio enorme: digamos como situarse con ese otro cuerpo, pero no tanto por las cuestiones prácticas, como caminar, es una mezcla, digamos toda la identidad. La mirada del otro, el estigma… al comienzo cuando yo caminaba mal, yo no podía hacerme cargo de ese caminar, de que hacía con esto, no se me veía segura con esto; había también una infantilización general, de mi persona..

Como se manifestó esa infantilización?

Se presenta sobre todo cuando uno está en la situación de paciente. Porque hay una protección, pero en el sistema hospitalario, el sistema médico en general, no sólo hay una protección, sino también una necesidad de colocar al otro en lugar más o menos predecible, más o menos

manipulable, o sea que no se genere un desborde con la situación. Así que para mí, en un comienzo tuve una etapa, diría en dos sentidos: una, con el mundo y lo que significaba para mí poder salir de ese mundo hospitalario que a veces, con una discapacidad no terminas de salir nunca… porque están los demás diciéndote como es tu cuerpo y cómo manejarlo por qué tu ya no sabes cómo manejarlo… el fisiatra te dice cómo es, es como si tuvieras un auto con un nuevo modelo y tú no tienes ni idea de cómo funciona.

Bueno para mí fue muy interesante, junto con el mundo hospitalario que tuvo sus beneficios y sus cosas tremendas, empezar a descubrir otras facetas a mi cuerpo, que me permitieran volver desde adentro a mirarlo, no a través de las imágenes ni de las palabras de los otros… empezar a construir puentes desde adentro. Estos puentes desde adentro también me permitieron mejorar mucho lo que era mi daño en la sensibilidad profunda, un daño neurológico, que tenía que ver con el esquema corporal, creo que ahí, hay una cosa en la rehabilitación que es como la infancia: que lo afectivo, lo neurológico y lo social empiezan a funcionar juntos; pues si uno queda entrampado puramente en el mundo hospitalario, hay una conexión, hay una construcción del esquema corporal, de la imagen de sí mismo, de la relación con los otros, de la sensibilidad, que no se recompone. Y uno empieza a pensar en su cuerpo como que sus piernas son algo para caminar, por ejemplo. Y no para tocar, no para pintar una composición, no para sentirse cómodo cuando uno se gira en la cama, o para encontrar una belleza también en eso. La vinculación instrumental que genera a veces la rehabilitación… bueno para mi hubo todo un tiempo de salir de ese mundo instrumental, productivo, con técnicas a veces alternativas que me ayudaron mucho, sin dejar del todo el mundo hospitalario y creo que también un camino hecho en soledad y otro que tuvo que ver con la pareja, con el erotismo, y recorrer otros circuitos y otras imágenes de este nuevo cuerpo, para erotizar ese nuevo cuerpo, esa nueva vida, afectivizarla, erotizarla,

aceptar ese cuerpo, encontrar sus modos. Esto por una parte, y por otra parte, creo que hay un circuito en lo social, de cómo estar con este cuerpo en el mundo, como autoafirmarme, como sentirme seguro, como no tener miedo, porque la discapacidad es una pérdida de control del cuerpo y volver a confiar en el nuevo cuerpo requiere un gran trabajo.

Y ella es la que me hace entrar en la conciencia de la discapacidad:

O sea, me hacen darme cuenta, de la pregunta de Espinosa, no por lo que es un hombre sino por lo que puede, yo creo que hasta cierto momento de lo que a mí me sucede, yo estoy tremendamente traumada, diremos, viendo que hago con este cuerpo que no es normal. Que no es lo que tiene que ser. Y creo que a partir de un momento empiezo pensar que el cuerpo tiene que ser algo, y empiezo pensar que puede ese cuerpo; y me prohíbo, por recomendación de mi abogada, me prohíbo pensar en el cuerpo que tenía. Ella me dice esto es lo que puedes: mira todo lo que puedes, puedes mover las manos, puedes caminar con un bastón, ir al baño sola, salir a caminar, llevar a tu hija en el cochecito… yo no puedo mover un dedo, no me puedo rascar la nariz. Me encanta vivir. O sea, me da vueltas y me ayuda a verlo de otra manera porque no es teórico, porque no sale de un libro. Empiezo a hacer este ejercicio de a ver que puedo con este cuerpo, y no es poco. Ella me decía: es como si tú te sintieras triste porque no puedes volar, porque no tienes alas. Y la gente no está triste porque no tiene alas. Nunca las tuvo. Bueno, has de cuenta que es así. O sea, deja: tu cuerpo es así. Que es lo que puedes con esto. Ese ejercicio, en lo individual, creo que ahí también, uno empieza a vincularse con lo que puede y cambia mucho la relación con lo social. Porque uno reestablece de algún modo su dignidad, pero no en un sentido de orgullo. En un sentido, uno se amiga con la vida. Es mucho lo que uno puede hacer. Aún si uno está en una silla de ruedas, es mucho lo que uno puede hacer. Ella me decía: yo puedo

pensar, puedo leer, puedo escuchar música… puedo ver cine, disfruto del sexo oral, disfruto de… hacer lo que a ella le pasaba en su vida. No la veía tan limitada.

Si, porque yo empiezo, sobre todo en el primer tiempo, absolutamente conectada con la vida y la muerte. Estoy todo el tiempo metida, como si me hubiera tomado algo. Así es en el primer año. Es más, mis alumnos siempre recordaban mis teóricos del primer año. Yo quedo en un nivel poético, quedo en un lugar. Tardo mucho en volver a ver el mundo y sus temas cotidianos de manera cotidiana. Me lleva un tiempo porque en un primer momento me pasa que no disocio. Me voy a mis clases con todo eso. Y mis alumnos, -que son grandes, son de 5 año del colegio o de la universidad- lo viven como una entrega tremenda. Y encima que yo hago un seminario de Nietzsche. Ahí si genera una cosa muy fuerte. Muy fuerte. Porque yo siento que yo cuando les doy Merleau -Ponty, cuando les hablo de Nietzsche les estoy contando una experiencia, no solamente una historia. O sea, no les estoy contando el texto. Estoy compartiendo con ellos… nunca hablaba yo de manera autorreferida de mí. Digamos, nunca contaba mi experiencia de manera directa, pero ellos empiezan a preguntarme.

Miedos e interacción.

y máxime cuando esa vida social estaba previamente estructurada en unos códigos que se expresan en el contacto, en la funcionalidad, en la forma….

Para mí fue muy importante cuando yo comienzo a salir y tengo mucho miedo de tomar el colectivo y caerme cuando estoy subiendo digamos, empiezo salir al mundo con un cuerpo nuevo que no se muy bien cómo se usa, que después uno va aprendiendo, pero en un primer momento no sabe cómo se usa su cuerpo. En un primer momento yo recibí mucha ayuda de mis colegas y de mis alumnos, mucha contención y mucha ayuda. Pero no es solamente el deseo de los demás,

es también lo que uno está dispuesto a decir que le pasa, pero eso le da vergüenza… digamos de ciertas cosas... del temor de estar en una clase y caerme. Del temor de estar sentada y que no me di cuenta que se terminó la silla y me caí porque no manejo bien las sensaciones de mi propio cuerpo…

Renuncia al examen de normalidad

Cuando yo me aflojé con la situación y dejé de estar todo el tiempo rindiendo examen, de qué bien que caminaba, no me voy a torcer el pie, casi que voy a estar como normal, - lo mío al principio era como un examen cada vez, de que se me vea lo menos discapacitada posible. Cuando yo renuncié totalmente a eso creo que fue cuando empecé a caminar mejor, cuando empecé a apoyarme mejor en el bastón… digo, cuando yo abandoné mi exigencia de ser normal, todo se relajó y se empezó a generar como mayor vínculo. Por ejemplo, encontrarnos en la escalera y decir, bueno, quién me da una mano y que siempre hubiera –después ya nunca tenía que pedirlo –alguien siempre me estaba ayudando.

Aprendizaje con la discapacidad.

Entonces estaba la mujer allí hay quien su esposo había golpeado y a mí no me estaba moviendo un paciente sino ella con su historia; entonces de alguna manera sí creo que esta historia mía, esta sensibilidad, pese a haber tenido que enfrentar toda esta historia con sus dolores sus alegrías y sus triunfos, me hizo aprender a ver en el otro, por encima de todo lo que le pase, el humano que es y la vida que tiene detrás.

Discapacidad e ideología.

porque ella me hace ganar el juicio, lograr que me reintegren pero cuando le tengo que pagar, me pide como paga que escriba sus memorias. Con esto me meto de lleno en el mundo de ella porque además, ella no es cualquiera. Ella es la abogada que en Argentina le gana el juicio a la corte suprema y obliga a modificar todos los edificios del Estado para la accesibilidad. Durante un año yo la acompaño a congresos, entro en este mundo - te puedo mandar algunas cosas que escribí- y finalmente, ella fallece. El trabajo no lo publicamos porque la familia no quiere, ya que la vida de ella no es la de una mujer torturada por la discapacidad y que trabaja para los demás. Es una persona muy egoísta, muy vital y muy nietzscheana, políticamente más de derecha que otra cosa, no era cercana ideológicamente a mí, además la discapacidad suele ser una de las causas de las derechas políticas, porque es una causa transversal en la cual queda totalmente invisibilizado el tema de clases, y la discapacidad es un tema bien de clases. Las derechas suelen tomarlo: es como una política de las diferencias que suelen… es otro tema.

Experiencia con la discapacidad en otros.

Esta mujer, aún en su situación, tenía amantes. Y tenía una vida sexual absolutamente perversa, desordenada, con lo cual cuando ella fallece, los padres dicen no quiero publicar sus memorias. Además, el libro ella lo escribe para contar vida es una vida plena, completa y que es posible que quien está en discapacidad no es una persona que vive para los demás, ni para el sacrificio ni para sufrir, ella tiene una vida intensa, una vida política con muchas cosas para cuestionar, digamos, todo lo contrario que los padres querrían contar, que además son judíos muy religiosos. No es fácil, es comprensible. Para mí, conocerla y conocer su vida, fue totalmente descolocante: porque una cosa es hablar de estas cosas y otra cosa es ir a lo de Adriana y encontrarse con su amante número tres. Y encontrarnos a trabajar y todas estas situaciones que

eran, digamos para mí, asomarme un mundo que no… creo que eso, y la rehabilitación que ella hace de mi trabajo me cambian totalmente la vida.

En el encuentro con ella, además porque era una mujer que no me generaba ninguna compasión. Me generaba enojo, admiración, todas, cosas muy activas. No reactivas. Entonces, había muchos momentos en que yo la quería matar… que se yo: es una mujer que se encuentra con Carlos Menem después que se le murió el hijo, ella va a acompañarlo, porque es amiga de él. Era muy fuerte. Pero bueno.

Elaboración de la experiencia.

Empiezo a hacer una relación, - digamos yo tenía un período, que ahora no estoy allí- pero tengo un período posterior al trauma, posterior a la salida de la enfermedad, en el que sigo en un mundo que no es el mundo cotidiano. Me llevó tiempo volver. En ese tiempo, en la Facultad me volví un poco famosa, porque todo el mundo venía a mi teórico, porque era en una entrega existencial muy grande. O sea, yo estaba ahí, no estaba dando una clase. Estaba ahí, y para mí no había dar clase, no, porque no sabía si al otro día iba a estar bien, si iba a vivir, si no iba a vivir, entonces cada cosa tenía una intensidad que era muy vital. Además, por el tipo de materiales que yo daba, la conexión entre lo que yo daba y lo que a mí me estaba pasando era enorme. En esa época, me acuerdo, yo daba genealogía de la moral, daba Zaratustra, la Gaya Ciencia, era muy fuerte, estar con ese mundo. Y aparte yo vivía el presente: no tenía proyectos, porque el pronóstico era muy malo, en ese momento no se sabía que iba a pasar, yo había tenido un tumor que no se sabía si lo habían sacado o no, no se podía hacer nada, entonces, era como un estar en la cornisa. A los alumnos, a los jóvenes les encanta estar en la cornisa. Yo estaba en la cornisa. Y era evidente.

Entonces generaba una cosa, nuestra conexión era muy fuerte. Entonces, empecé a tener una conexión muy fuerte con ellos. Con mis alumnos del secundario, ellos me ayudaban mucho en el tema de lo que fue el Colegio y mi vida cotidiana después. Con algunos alumnos de la Facultad que me piden que les dé un grupo de estudio de Nietzsche, yo hago un intercambio con ellos: yo tenía que caminar diez cuadras por día. Y tardaba en hacerlo. Y mi marido venía de trabajar, cansado y pasados los meses se hacía difícil de encontrar quién me acompañe a caminar. Me acompañaba, pero era toda una cuestión. Salía sola, pero no quería hacerlo sola. Entonces hicimos un intercambio de grupo de estudio por acompañantes de caminata. Y fue genial, porque terminamos haciendo otro grupo de estudio, sobre los peripatéticos. Se le ocurrió a uno que me acompañaba. Algunos de ellos hoy es parte de mi grupo: uno es el coordinador de enseñanza del grupo de participación política, algunos siguen estando cerca. Ya son grandes, tienen 40 años, tienen hijos, - porque eso fue hace mucho- pero eso fue muy habilitante para mí. Creo que también cambié como docente la dinámica en el aula, yo cerquita y mis alumnos pasan más al frente. Aunque yo me paro, camino, prefiero estar sentada. Si, como que se rompió un poco esto de los roles tan… rara vez, incluso dando teórico, rara vez, yo doy una clase sola. Necesito la interacción mucho más que antes. Quizás porque antes yo tenía un ego sostenido en otros lugares… hay un ego del docente, sobre todo en el docente universitario, que tiene una buena relación con la palabra. Entonces se convierte en una especie de espectáculo, de alguna manera. Yo creo que rompí un poco mi espectáculo; por lo menos, lo cambié de forma.

Interdependencia y proceso de construcción de la experiencia.

(el cambio de enunciación se debe a que una persona entró en la oficina donde se estaba haciendo la entrevista y la profesora pasó de una clave personal biográfica a una impersonal,

genérica) (Sigue incómoda la profesora con la presencia de la persona que entró; sigue hablando en clave general y tratando de mantener el sentido de la entrevista).

Anexo 2: Protocolos de las sesiones.

Se anexan los protocolos de algunos de los profesores, dado el interés que pueden ofrecer en las diferencias de su constitución.

Profesor O.

Protocolo de análisis del vídeo. Aspectos generales

Aspectos:

Entorno de la Acción. Acción conjunta. Contexto.

Clase a primer semestre de la materia. Trabajan con dos libros, (en el período de las clases) “Sombreros para pensar” y “Movimientos Fundamentales”. Frente a la pregunta sobre estas clases y la materia que se imparte, el maestro contesta: “Esta materia se llama Educación para el movimiento y expresión deportiva. El objetivo es (teniendo en cuenta que es para estudiantes de 1 semestre de EE solamente, el tema no es discapacidad, pero yo quiero que reconozcan las habilidades y como es el movimiento. Se trata de que l@s estudiantes vean la rehabilitación de una manera pedagógica y no clínica. Que vayan más allá del aula, que desarrollen técnicas expresivas.” Amplía los temas relacionados con los sombreros de colores y las actividades de la clase realizada al exterior, sobre movimientos y desplazamientos. La tercera clase, se trata de realizar actividades para trabajar con personas con discapacidad.

Contrato Didáctico. Aspectos generales – de la clase – y particulares – con cada estudiante-. Juegos Didácticos.

El esquema general de la clase es presentación por parte del maestro, ejercicios y desarrollos de la temática por parte de los estudiantes en grupos y discusión a partir de lo presentado. Cada grupo tiene instrucciones precisas para realizar sus aportes. Por ser un grupo de menos de 20 estudiantes, se logra un grado importante de personalización.

- Medio Didáctico. Juegos de aprendizaje: ***escenas***. Cronogénesis (progresión - evolución del medio didáctico. ¿Cuándo?)

  (Copia Omar 1.1): Mientras llegan los estudiantes, coloca notas en el tablero y conversa con la intérprete.

  (Copia Omar 1.2): Saluda y excusa a los que no han llegado, invitando a llenar la hoja que se les pasó y reitera que "vamos a esperar 5 minutos"

  (Copia Omar 1.3):

  Escena 1: INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO.

  Empieza señalando lo que se va a hacer en la próxima clase, a partir de la contextualización del libro que se hará en la presente. Explica el procedimiento y los objetivos – alcances de los trabajos.

  Utiliza las notas que previamente escribió en el tablero, señalando la progresión del tema y las dimensiones del mismo.

  Introduce el tema y las tareas a desarrollar por grupos. Pregunta si hay dudas y aclara aspectos como la ficha a realizar, el lugar en donde se realizarán las actividades y cómo deberán trabajarse en grupos.

  Nota: La comunicación es Profe – Intérprete – grupo y viceversa. Cuando el profesor le explica algo al grupo, lo hace hablándole a la intérprete (toca, por comodidad, pero en general se asiste a una conversación entre dos)

Aclara que la introducción del libro se hará a través de exposiciones.

Pregunta a Diego y Boris (Estudiantes ciegos) si es claro lo presentado.

Escena 2 SUGERENCIAS A LOS ROLES

Sigue presentando el libro “Movimientos Fundamentales” y amplía aspectos del tema, como los niveles que propone el libro para cada uno de los momentos de desarrollo. Retoma la instrucción sobre las guías a llenar por parte de los estudiantes y aclara dudas. Enfatiza en la relación necesaria entre los conceptos a trabajar y la forma en cómo se construyan las actividades.

Escena 3 AJUSTE GRUPOS.

Revisa la conformación de los grupos. Se retoman las instrucciones y los roles de cada grupo, los temas asignados y se aclara con los estudiantes la tarea. Se hacen recomendaciones de calidad para las presentaciones y actividades.

Escena 4 EXPOSICIONES.

El profesor asume el rol de escucha y los estudiantes, siguiendo instrucciones anteriores, comienzan la presentación de sus temas. La intérprete se sitúa frente al profesor para pasarle la información. La exposición es sobre el libro denominado “Diferentes sombreros para pensar”. Trabajan en torno a preguntas para presentar el tema, la primera de las cuáles es hecha al profesor, quién la contesta y a partir de estas avanza. Asume el rol del Profesor y éste le da el soporte. (Devolución)

A partir de las preguntas, el estudiante va “insertando” nuevas ideas, en la búsqueda de ampliar el desarrollo y la comprensión del tema que presenta: El sombrero verde. Su compañera

amplía el significado de esta metáfora y sugiere una actividad de trabajo en grupos con base en imágenes que les provee. Comienzan a trabajar conversando al interior de los grupos. El profesor se acerca y observa lo que los estudiantes hacen. Va sin la intérprete, por lo que utiliza gestos naturales para interactuar.

(Copia Omar 1.4):

Se acaba el tiempo para el trabajo de los grupos y los expositores les piden que presenten los resultados. El primer grupo lo hace y recibe un aplauso. En general, los grupos construyeron historias. El expositor retoma el trabajo de cada grupo y realiza una "coda" relacionada con lo dicho, en forma de ajuste y retroalimentación.

Escena 5. EL MAESTRO PREGUNTA

El Docente comenta lo señalado por el grupo y por el expositor señalando que si bien le pareció clara la exposición, subsiste la pregunta por el cambio de color en los árboles (de verde a amarillo)….

(La intérprete solicita silencio) los estudiantes responden en términos del proceso vital que se da, como explicación al cambio de color. El profesor retoma el sentido metafórico de esto y del sombrero verde, propone otras comprensiones e institucionaliza.

Vuelve a preguntar y hace avanzar el medio didáctico a través de esta forma de interacción, planteando el interrogante a los estudiantes sobre cómo ellos creen que se implican estas discusiones en Educación Especial. Sobre las respuestas que estos construyen a las preguntas, va institucionalizando y buscando otras interpretaciones.

(Copia Omar 1.5): Comienza a presentar el grupo del Sombrero Azul… el profesor interrumpe y sugiere que los estudiantes se acomoden para ver a las compañeras, ya que siguen en los grupos formados para la actividad anterior.

(Copia Omar 1.6): Inician la presentación. Comienzan expresándole al profesor sobre el conocimiento previo y la influencia del ambiente, de los estímulos inmediatos en los contenidos del pensamiento en un momento determinado… afirman que lo que está pasando de manera inmediata influye en estos contenidos, provocándolos… preguntan si están bien o no…

El profesor responde, señalando que el uso de los sombreros como metáfora, es un control propio. Una decisión. Asociado a la voluntad.

(El resto de los estudiantes está atento de manera pasiva… alguien se maquilla, otro come, otros con el celular..)

Se aclara que es como una "coreografía" de los actos con el pensamiento. Siguen presentando el contenido de esta metáfora. El profesor está atento y toma notas sobre lo que se está diciendo.

Escena 6 DISCUSIÓN.

Preguntas para aclarar, que hacen los estudiantes al grupo. Una de las estudiantes del público plantea una idea más elaborada: "yo entiendo que el sombrero azul es el control de los procesos, utilizando los demás sombreros y los estilos de pensamiento que tengan los participantes"… los expositores retoman lo que dice y complementan en el mismo sentido. Se desarrolla una discusión entre el grupo, sobre los diferentes aspectos de la metáfora. (El maestro pide la palabra varias veces, pero los estudiantes siguen en la discusión, con una participación espontánea)

El asunto se va por el lado del pensamiento azul, como "el líder" de los pensamientos y aunque hay muchas manos levantadas, el maestro vuelve a pedir la palabra, esta vez para solicitar orden, lo que secunda la intérprete, quien da turnos de acuerdo a las indicaciones del profesor. La expositora cita el libro donde está la metáfora del director de orquesta. Otra estudiante plantea una interpretación más elaborada, que pretende recoger y aclarar. El profesor asiente y la expositora da un ejemplo. Otra estudiante plantea, desde la lectura de nuevo una conclusión más elaborada, similar a la anterior.

Escena 7: CONCLUSIÓN.

El docente se coloca de pie y dice: "vamos a intentar hacer una conclusión": Señala que no es necesario que exista un líder para poder pensar con el sombrero azul.. en general se centra en el líder de los grupos, no en la discusión como el sombrero azul como líder de los sombreros… en lo **inter**, más que en lo intra… (el docente orienta la comprensión del asunto en una particular dirección…) sin embargo, los aspectos centrales de la discusión no se zanjan.

Escena 8: MÚSICA RELAJANTE.

Colocan música relajante, apagan la luz y encienden incienso.. el maestro da la vuelta por los puestos, pero es el único que no escucha la música. Esto hace que se mantenga en actividad, mientras los demás hacen introspección. –incluida la Intérprete, quien se quita las gafas y cuando la actividad cambia para poder ver las señas del profesor se sitúa al frente obstaculizando la visión por parte del grupo y dándoles la espalda mientras interpreta- el maestro desarrolla algunos otros aspectos de la conclusión y relaciona de manera somera los otros sombreros.

En general, me parece que la interprete no logra pasar todo el sentido de la comunicación, sobre todo en las discusiones… creo que se pierden cosas.

Topogénesis. (Atribución de los agentes de las acciones. Roles ¿Quién? ¿Cómo quién?) El maestro introduce la temática, la forma en cómo se va a trabajar, los roles asignados a los estudiantes en grupos, las tareas a desarrollar, la secuencia de presentación, la forma de la misma y las fuentes a utilizar. La dupla Intérprete – Maestro trabaja en conjunto todo el tiempo, siendo el docente el que señala lo que hay que hacer y quién debe hacerlo. Sin embargo, el paso intermedio entre la comunicación Maestro – grupo (La intérprete) genera ritmos diferentes e introduce elementos aún por caracterizar……

En la forma de la clase, el maestro luego de dar las indicaciones transfiere el control de las situaciones a los estudiantes de cada grupo de exposición, quienes asumen el rol de comunicador y enseñante de acuerdo al tema instruido. El profesor mantiene un rol de escucha y de complemento a lo que los estudiantes van presentando. El público asume un rol de escucha y de interrogante según se va desarrollando el tema.

Mesogénesis. (Construcción cooperativa del Medio Didáctico. Significados, Transacciones didácticas, epistemes. ¿Qué? ¿Cómo qué?, ¿Con qué saberes?) Se observaron varios momentos en la construcción cooperativa del medio didáctico: La presentación general – hecha por el profesor- la presentación específica – hecha por el grupo que expone – y el juego con las preguntas, que hace que avance el medio didáctico en el proceso de aclaraciones y complementaciones, incluidas las del profesor. A esto se suman estrategias para hacer avanzar el medio, como los ejercicios desarrollados por cada grupo y las distintas comprensiones aportadas por los otros grupos y temas. La estrategia

fundamental usada es el juego alrededor de las preguntas y la discusión, enfatizando la construcción conjunta. (confirmar esto)

Descriptores asociados a los juegos: Definir, Hacer devolución, Regular, Institucionalizar. En cada una de las escenas se identifican estos aspectos. En general, el maestro define en la presentación general, en la asignación de los grupos y en algunas intervenciones asociadas a la regulación de la discusión y aclaraciones sobre los objetivos de las actividades. Hace devolución con frecuencia en la estrategia de las exposiciones de los grupos, permitiendo que planteen sus construcciones y orienten la sesión como consideren mejor. Regula con los lineamientos generales de acción y el control sobre las producciones y acuerdos, así como los comportamientos en la discusión. Institucionaliza al final, retomando lo planteado y haciendo una conclusión general conectada con saberes macro, con otras teorías y comprensiones aceptadas por la mayoría.

Construcción del Juego. (Planeación, preparación de la clase, tareas asignadas a los alumnos, Relación sistémica y epistemológica del profesor con los saberes contenidos en las tareas que asigna y desarrolla.) Puede verse arriba. Sin embargo, en resumen: Se sugiere la fuente sobre la cual se trabajará, se asignan responsabilidades de presentaciones y se supervisan las acciones. La relación sistémica y epistemológica del profesor con los saberes, se hace evidente en tanto es docente de Educación Física y la materia que enseña forma parte de su conocimiento.

Determinantes del Juego. Institucionales. Bases epistemológicas del docente. La naturaleza de la Universidad, el grupo de primer semestre. (revisar)

Protocolo de análisis del vídeo. Profesora N.

Aspectos:

- Entorno de la Acción. Acción conjunta. Contexto.
- Clase denominada "Psicología de la Discapacidad", electiva dirigida a todo programa. Asisten estudiantes de Odontología, Derecho, Enfermería y Psicología. Se trabajan los distintos aspectos de la discapacidad, desde los diagnósticos y definiciones.

- Medio Didáctico. Juegos de aprendizaje: escenas. Cronogénesis (progresión - evolución del medio didáctico. ¿Cuándo?)

- **Presentación**: Inicia con el concepto de discapacidad. Parte del ejercicio anterior. (CIF) en general, elabora más allá de los conceptos planteados, con base en la propia experiencia. Habla de relaciones, participación y proyectos de vida. Desarrolla la topografía de la discapacidad. Interrumpe con el teléfono y señala: "Me van a disculpar, pero voy a estar con este amigo a través del watts ap, para que ubique donde es. (Invitado que llegará)
- En general, usa los conceptos básicos sobre discapacidad para elaborar, partiendo de la experiencia propia. Relaciona con los aspectos de contexto social y la política pública. Trata de dar una aplicación real, contextual de las interpretaciones y los conceptos. Podría decirse que, más que los conceptos, el tema en el medio didáctico es algo así como la "experiencia de la discapacidad". Partiendo de esto, el análisis proseguirá estos pasos.
- **Experiencia propia -. Docente.** (Alrededor de la transparencia de la Columna vertebral) Expresa la intencionalidad comprensiva. Usa la propia experiencia para situar los conceptos. Relaciona lo que ha vivido con el tipo de información que presente en la filmina.

Relación de ayuda. –Habilidades sociales- expone ejemplos a manera de estudio de caso. Relaciona el ámbito del desempeño profesional, buscando e invitando a desarrollar una mayor comprensión de las situaciones de quien consulta.

- **Clasificación según el nivel:** Explica. Sigue con los ejemplos para ilustrar. –Consulta el teléfono con frecuencia, lo que da una impresión rara, como de desconexión- Se centra más en los conceptos, manteniendo la relación con situaciones y casos cotidianos. Presenta la comprensión de la discapacidad según su extensión y síntomas, relacionando consigo misma y con casos conocidos, así como Imaginarios sociales y percepciones.
- **Clonus. (Desde lo que enseña la lesión a la persona que la tiene)** Ejemplifica alrededor de una situación hipotética en una unidad Odontológica. Demuestra consigo misma la aparición del Clonus y refiere los aspectos de abordaje necesarios y recomendaciones a los profesionales. Igualmente trabaja el tema de las **úlceras por presión**. (Todo el tiempo trabaja "en segundo plano con el teléfono… esto y el estilo magistral de la clase tiende a limitar mucho la participación) **Orina/sonda:** Plantea los cuidados que hay que tener y las situaciones que se dan cuando no existe sensibilidad… (a veces me pregunto si es necesaria la implicación tan cercana) **Embarazo.** Retoma los aspectos alrededor de este y señala casos con lo de sexualidad… (aunque tiene dos hijos, aquí se nota extraño que no hace ninguna referencia a sí misma ni a su experiencia… será que los tuvo antes de la lesión?) **Traslados.** Vuelve a su propia experiencia con las ayudas de parte de otros, con el baile, experiencias "cuando a uno lo mueven", lugares públicos en donde se deja la silla, etc. Invita a pensar siempre desde el lugar del otro. (Me recuerda el tema de la "Mismidad") Señala algunos elementos en torno al reconocimiento de la persona, de la percepción de infantilismo e incapacidad, de la autonomía, discriminación e inclusión. (continuas

interrupciones por el celular… muchas veces parece hablando sola) retoma lo de sexualidad, orgasmos, reconocimiento del propio cuerpo…

- **Melvin.** Entra el invitado, a contar su historia…

- Contrato Didáctico. Aspectos generales – de la clase – y particulares – con cada estudiante-. Juegos Didácticos.
- La clase está organizada como un foro, en donde se hacen distintas presentaciones: en esta sesión y la siguiente, la maestra es quien presenta. En la primera y la cuarta, son los estudiantes los que presentan a propósito del ejercicio que han realizado. Primero, una entrevista a alguien con discapacidad, grabada en vídeo y posteriormente, una observación sobre las distintas barreras. Pretende ser muy demostrativa y generar posibilidades de comprensión a los estudiantes. Estos escuchan y desarrollan los ejercicios de acuerdo a lo que se ha instruido, con lo cual muestran su comprensión de los asuntos.

- Topogénesis. (Atribución de los agentes de las acciones. Roles ¿Quién? ¿Cómo quién?)
- En general, los roles que se observan en la clase son: Expositor y público. El primero, -maestra, estudiantes o invitados de acuerdo a la actividad- presenta la totalidad de la temática y en general, "da" la lección. El segundo, observa, escribe y realiza preguntas ocasionales. No está pensado un tercer momento, para hacer avanzar el medio didáctico en conjunto, como una discusión, por ejemplo.

- Mesogénesis. (Construcción cooperativa del Medio Didáctico. Significados, Transacciones didácticas, epistemes. ¿Qué? ¿Cómo qué?, ¿Con qué saberes?)

- Se propone definido previamente… es más para aprehender que para construir.. en el caso de los aportes de los estudiantes, podría decirse que proponen aplicaciones y formas de comprensión situadas, en contextos y situaciones específicas… esto podría suponer avances en el medio.

- Descriptores asociados a los juegos: Definir, Hacer devolución, Regular, Institucionalizar.
- La docente está definiendo permanentemente, en el estilo expositivo que utiliza, en las instrucciones que da a los estudiantes sobre las tareas a realizar y la forma de hacerlas; igualmente, en el orden a seguir en la presentación. Se observa la devolución en el momento en que los estudiantes asumen el rol de las exposiciones; sin embargo, no es muy evidente, ya que el control sigue siendo de la docente. La estructura de la clase es altamente regulatoria e institucionalizadora.
- Construcción del Juego. (Planeación, preparación de la clase, tareas asignadas a los alumnos, Relación sistémica y epistemológica del profesor con los saberes contenidos en las tareas que asigna y desarrolla.)
- En general, las tareas han sido descritas antes. La relación epistemológica del profesor con los saberes y las tareas es evidente, en tanto podría decirse que la experiencia de la discapacidad es parte fundamental del medio didáctico. Esta experiencia es todo el tiempo planteada por parte de la docente y reforzada por experiencias en otros contextos, como los vídeos que presenta con experiencias de otros. Las comprensiones a las que ha llegado la docente a través de su proceso vital son los principales insumos que usa para sus clases, de manera que se vuelven enseñanzas de experiencias elaboradas que constituyen el centro de su mensaje.

- Determinantes del Juego. Institucionales.

Protocolo de análisis del vídeo. Profesor G.

- Aspectos:
- **Generales:** Se consideran los vídeos en total, para lograr un proceso de análisis más completo. En el 1.1, el profesor hace sugerencias de proceso, empieza a conversar con los estudiantes sobre una película que vieron anteriormente. En el 1.2, se inicia el diálogo. Por ser los anteriores muy cortos, se utilizaron 1.3 -1.4 y 1.5 para el análisis. El 2, para el contexto general, el 2a, 3 y 3a, -que contienen las presentaciones de los estudiantes- para complemento.
- Entorno de la Acción. Acción conjunta. Contexto.
- La clase se denomina: "Atención educativa a población con discapacidad". En esta se trabaja la inclusión, la participación general de las personas con discapacidad, a través de la sensibilización y el conocimiento de estas personas y sus situaciones vitales; propuestas sobre las alternativas educativas para estas poblaciones.
- (El docente establece comunicación con los estudiantes desde lugares más cercanos, intercambiando experiencias y concepciones más "personales")
- Es una clase transversal, parte de un esfuerzo de la universidad por tematizar y abordar la inclusión… Existe una tarea previa, donde los estudiantes deben escribir sobre personas con discapacidad y las posibilidades de inclusión…
- Con respecto a la planeación general el maestro plantea que se trata del trabajo con personas con necesidades educativas especiales y la realización de una línea de tiempo del concepto de discapacidad para llegar al concepto de educación inclusiva y educación diferencial.

- En las siguientes clases, en las cuales se realizan las presentaciones de los estudiantes, el profesor le pide a alguien que llame lista y le ayude a buscar los aspectos logísticos de la clase; realiza los ajustes logísticos y los ajustes necesarios para cada una de las presentaciones. En estas los estudiantes asumen el rol docente y desarrollar los temas con el soporte y las complementaciones del profesor.
- Medio Didáctico. Juegos de aprendizaje: escenas. Cronogénesis (progresión - evolución del medio didáctico. ¿Cuándo?)

- **Conversación introductoria sobre la película Black.** Se le pide un estudiante que haga la descripción general de la película, en beneficio de otra estudiante que no vino. Se hacen una serie de preguntas de análisis sobre la misma, tratando que queden claros los aspectos generales. El estudiante realiza el relato general, descriptivo de la película y otra estudiante lo apoya. Señala otras cosas que aparecen en la película. El maestro se acerca y escucha. Los estudiantes aportan sus ideas, el maestro complemento y pregunta buscando avanzar en la elaboración de conclusiones. (El maestro se acerca a cada estudiante que participa, para escucharle mejor, tal vez) La dinámica se centra en comentarios de los estudiantes, ampliaciones y preguntas por parte del profesor y elaboraciones hechas por el mismo.
- **Interviene el maestro: "La película es muy chévere".** Busca salir del estilo descriptivo y empezar a interpretar, para hacer evolucionar el medio. Plantea interpretaciones, del estilo: "Esta película está hecha para que uno llore." (Modelar la interpretación como recurso didáctico) a partir de ello un estudiante empieza a interpretar, avanzando en el proceso. Plantea que es importante "entender cómo se puede atender esta población". El maestro pregunta por la familia (otra vez como recurso didáctico) y un estudiante responde y a la

vez hace su interpretación. El maestro sugiere el análisis de una escena específica, cuando una lámpara derribada por la niña. Propone aspectos que tal vez no se muestran inicialmente y elaboraciones que pueden hacerse a partir de esto. Continúa en esa dinámica, preguntando por personajes, recogiendo lo que plantean los estudiantes, pero sobre todo, proponiendo elaboraciones y comprensiones en un estilo más institucionalizador.

- **Bastón.** El maestro retoma la propia interpretación e institucionaliza, ejemplificando con la película. (Aunque se implica a sí mismo, usando términos como "me gusta" o "yo pienso" no usa sus propias experiencias en general aunque sí habla como un conocedor del ámbito de la discapacidad) a propósito de una pregunta de un estudiante sobre el caminar, empieza hablar sobre el uso del bastón para los ciegos. Señala que la película retoma mucho de lo pedagógico y poco de lo terapéutico, por ejemplo en lo que se refiere a las adecuaciones que deben hacerse en casa para evitar accidentes. (Habla desde la elaboración de las experiencias, más que desde la ejemplificación con casos propios o de otros; inclusive propone invitar a un amigo, para que converse con ellos en la clase. Esta enunciación es interesante para tener en cuenta en el análisis, ya que se trata de niveles mayores de elaboración de las experiencias.)
- **Elaboraciones.** El maestro hace una elaboración propia en torno a lo que hizo y faltó por hacer en la Universidad en el proceso de inclusión de esta estudiante sordociega.
- **Cambio de tema.** El maestro hace una pregunta en torno a cómo les fue a los estudiantes con lo que tenían que leer. Los estudiantes empiezan a describir lo que decían sus textos. (El único muchacho dice que siempre toma la palabra en primera instancia) sigue preguntándole a cada uno de los estudiantes. Escucha, preguntas sobre lo que más le gustó a cada uno y continúa. Una de las estudiantes comienza a relatar su propia experiencia como

referencia y análisis lo cual es coreado por los otros estudiantes. El maestro aclara que esta es una clase transversal, que es un inicio en la Universidad Distrital, que pretende precisamente cambiar las imágenes de carencia y limitación que se señalan en esas experiencias por parte de la sociedad. A partir de la respuesta de otra estudiante (sobre la relación discapacidad -incapacidad) el maestro les propone hacer tres grupos y construir a través de un proceso de diálogo y discusión, una definición sobre quién es una persona con discapacidad.

- **Ejercicio de definición por grupos.** El maestro explica la base del ejercicio y les da 10 minutos para trabajar. Una vez se reúnen y trabajan en el ejercicio, empiezan a socializar las elaboraciones que han realizado, bastante avanzadas en relación con el contexto lo y el lenguaje (aquí se entiende que ha venido evolucionando el medio, a partir de estas elaboraciones) retoma lo que cada grupo de estudiantes planteó, pone en diálogo las distintas posturas inquiriendo, preguntando, buscando ampliación. Retoma la definición del libro en términos de las carencias y pone a trabajar la elaboración de la definición.
- **Construcción conjunta de la definición.** Retoma el concepto de deficiencia funcional y la separa de la totalidad del funcionamiento de la persona, planteando que la deficiencia funcional generalmente es parcial y para algunos desempeños específicos, sin implicar que es una alteración total. El maestro habla de su propio caso relatando lo que le pasó cuando nació (que es la primera vez que el maestro se refiere a sí mismo como caso de ejemplo) partiendo de la alteración funcional. Comparada con lo que se dice en el texto en relación con la deficiencia funcional causa discapacidad (¡!!!!) y desventaja (¡!!!!) lo cual no es ni directo ni completamente cierto. El profesor sigue preguntando, tomándose como ejemplo, sobre si él tiene o no una discapacidad, según lo que se está diciendo. Propone plantearlo de una manera más clara y práctica. Otra estudiante plantea un ejemplo tomándose a sí

misma (por el uso de las gafas) y el maestro matiza en torno al tema de las ayudas que permiten la realización de las actividades de manera adecuada respetando las propias formas de acción. Retoma también la tarea que hay que hacer con base en un afiche para la próxima semana… y la necesidad de trabajar bien la definición. Vuelve asimismo y una estudiante le señala que él no tiene una discapacidad porque puede y desarrollar su vida normalmente… esto iniciar una discusión teniendo como base al profesor, manteniéndose en el argumento en torno a la diferencia entre la alteración funcional y la discapacidad. El profesor aproxima algunas conclusiones como por ejemplo que la sociedad es la que termina discapacitando a las personas… "hay cosas que yo no puedo hacer, cómo enhebrar una aguja, llenar una plana… pero si el contexto no me lo impide y al contrario, me ofrece caminos para hacer las cosas, yo puedo lograrlas" (concepción ecológica de la discapacidad)

- Retoma el maestro las definiciones hechas por los estudiantes y plantea otras en torno a la relación entre las representaciones sociales y la participación de las personas. Los estudiantes participan en clave de la construcción. El maestro señala una perspectiva institucionalizadora en términos de que finalmente "Lo que se quiere cambiar es la concepción de la sociedad". Otra estudiante plantea aspectos relativos a la definición, pensando en la pieza comunicativa que deben hacer y propone una definición de persona con discapacidad como "una persona con múltiples posibilidades" (sin embargo esto no permite hacer una diferenciación que cualquier otra persona por ejemplo) a partir de esto se inicia una discusión en torno a una visión aparentemente distinta entre los estudiantes… -la discusión se va a un plano más personal y se aleja de la temática –
- **Avanza.** El maestro propone dar un paso adelante en la discusión, y pregunta sobre la concepción de discapacidad de la ley 115. Señala que se usan términos como "limitados",

¿que eran adecuados en ese momento pero que ahora por ejemplo la nueva normatividad cambió por términos como "con discapacidad" … y pregunta por qué no se sigue hablando de los limitados? ¿Por qué ahora se habla de personas con discapacidad? Alguien propone en términos de respuesta que si bien "la discapacidad es una característica de la persona, ésta no la define" el maestro institucionalizado y devuelve: "como ustedes decían se buscan es transformaciones culturales". Continúa haciendo la invitación a transformar el lenguaje y las comprensiones culturales y por ende los impactos. Finalmente pregunta: ¿con qué definición nos quedamos entonces? ¿Cuál sería la definición que tomaríamos para nuestro trabajo? Proponen que cada grupo defina. Sin embargo, el maestro señala que ojalá la definición no nos lleve al enfoque médico y a quedarnos en los imaginarios sociales, ni ponga a la persona en mayores dificultades; no se trata de mirar lo que la persona no puede hacer, sino de ver lo que sí puede. No las dificultades sino las posibilidades. Señala a los estudiantes que ya tienen un punto de partida para el primer corte y que ojalá en la pieza gráfica no aparezcan muchas palabras y frases de cajón. Aquí se hace un descanso de 10.

- Contrato Didáctico. Aspectos generales – de la clase – y particulares – con cada estudiante-. Juegos Didácticos.

- La clase se denomina: "Atención educativa a población con discapacidad". En esta se trabaja la inclusión, la participación general de las personas con discapacidad, a través de la sensibilización y el conocimiento de estas personas y sus situaciones vitales; propuestas sobre las alternativas educativas para estas poblaciones.
- (El docente establece comunicación con los estudiantes desde lugares más cercanos, intercambiando experiencias y concepciones más "personales")

- Es una clase transversal, parte de un esfuerzo de la universidad por tematizar y abordar la inclusión… Existe una tarea previa, donde los estudiantes deben escribir sobre personas con discapacidad y las posibilidades de inclusión… se establece, como parte del contrato, que el maestro provee documentos y aclaraciones, así como la guía del proceso y les pide a los estudiantes que desarrollen diferentes productos, como presentaciones y piezas gráficas que permitan profundizar en los aspectos y conceptos trabajados. Al presentarlos, se trabajan en conjunto y se elaboran.

- Topogénesis. (Atribución de los agentes de las acciones. Roles ¿Quién? ¿Cómo quién?)

- En general, el maestro presenta los temas y orienta las tareas a realizar, así como ajusta las condiciones y requisitos de calidad de cada producto. Dinamiza la discusión y posiciona los temas.

- Mesogénesis. (Construcción cooperativa del Medio Didáctico. Significados, Transacciones didácticas, epistemes. ¿Qué? ¿Cómo qué?, ¿Con qué saberes?)
- A partir de las primeras actividades sugeridas por el maestro – lectura de los documentos entregados, discusión de los mismos en clase – se presentan distintos aspectos del medio didáctico. Hay una primera evolución en lo que respecta a las aclaraciones y construcciones hechas en conjunto con los ejercicios sugeridos por el profesor, en grupos de estudiantes. Posteriormente, el medio va avanzando con cada presentación del tema que los estudiantes hacen en las exposiciones y las discusiones que el maestro orienta en cada una de ellas,

retomando el énfasis en las comprensiones y construcciones de significados conjuntos. Se desarrolla en forma exploratoria, no lineal.

- Descriptores asociados a los juegos: Definir, Hacer devolución, Regular, Institucionalizar.
- El maestro define en el inicio de las actividades y cuando enfatiza en los significados que quiere explorar o posicionar; hace devolución como forma de realzar una dirección en la interpretación o la construcción, así como cuando quiere que los estudiantes participen más activamente; regula cuando las interpretaciones siguen caminos diferentes o cuando el grupo se dispersa e institucionaliza con las conclusiones que realiza al final, donde puntualiza las comprensiones que deberían considerarse.

- Construcción del Juego. (Planeación, preparación de la clase, tareas asignadas a los alumnos, Relación sistémica y epistemológica del profesor con los saberes contenidos en las tareas que asigna y desarrolla.)
- A partir de un syllabus socializado inicialmente, en donde aparecen las sesiones, los documentos de referencia y lectura obligatoria, los temas y las responsabilidades en general, el maestro orienta y define las tareas que los estudiantes deben asumir para cada sesión y los productos que deben entregar. La relación sistémica del profesor con los saberes contenidos en este proceso es orgánica, es decir, que todos estos saberes se relacionan de manera directa con la experiencia del profesor y se nutren con la elaboración de la misma.

- Determinantes del Juego. Institucionales. Bases epistemológicas del docente.

Protocolo de análisis del vídeo.

Profesor J C. Clases 1 y 2.

Aspectos:

Entorno de la Acción. Acción conjunta. Contexto.

Clase a estudiantes de Psicopedagogía sobre Creatividad y desarrollo humano (Confirma Nombre)

Medio Didáctico. Juegos de aprendizaje: escenas. Cronogénesis (progresión - evolución del medio didáctico. ¿Cuándo?)

Escenas:

a) **Un estudiante habla**. Plantea una discusión sobre la educación y los maestros y el estado y el discurso sobre el mercado. Trabajan un texto de Daniel Mattos sobre creatividad. Otra estudiante plantea su punto de vista sobre el tema, relacionándolo con la Educación y el control del Estado. (Este grupo de estudiantes de Psicopedagogía, tiene un discurso mucho más elaborado – parecido al de los de sociales- Estos estudiantes de psicopedagogía, tienen un discurso o más elaborado, pleno de constructores ideológicos y "lugares comunes teóricos", lo que hace que subsista la sospecha de que tanto los planos del discurso son pasados al maestro a través de la lengua de señas…

El maestro da la palabra a otra estudiante. Esta señala otros aspectos donde relaciona la creatividad y la productividad -se refiere a lo dicho por el compañero, sin haberlo entendido bien - vuelve a echarle la culpa a la educación, de la falta de creatividad. No es el docente, sino el

estado. Interviene otro estudiante, se hace eco de lo que dijo la anterior: la escuela, la formación, la sociedad, limitan… justifican una falta de creatividad como consecuencia. Otra estudiante considera que nadie es culpable, que no se trata de buscar culpables sino posibilidades. Ve la creatividad como innovación. **En este punto avanza la discusión y pasa a otro plano**

Otra estudiante participa recogiendo lo anterior y ampliando desde lo que denomina la pedagogía subversiva, pero vuelve a las situaciones de deprivación social en las que se encuentran muchas personas y vuelve al estado dominante, esclavista, las dificultades del entorno empobrecido y vuelve a repartir culpas. A veces es el estado otras que es el entorno y termina diciendo que "somos nosotros mismos". Invita a pensar la educación desde aspectos más autoreferenciales. Otro estudiante habla de la creatividad desde el lugar de la emoción y la sensibilidad más que desde la academia. Otra estudiante plantea que no está de acuerdo con entender la creatividad como innovación, sino, al igual que su compañera anterior, desde el punto de la sensibilidad, de la expresión.

b) **El maestro reacciona.** Señala que le asombra mucho las participaciones y plantea que "el Estado nos tiene manipulados". Explica a partir del símbolo de los Juegos Olímpicos -confusión entre el mensaje del maestro y la interpretación -preguntándole a los estudiantes el significado de los círculos y los colores señalando que es muy importante que los maestros tengan conocimiento de estos aspectos, trabajando dentro del juego de preguntas y respuestas enlazando algunos aspectos de lo señalado anteriormente por los estudiantes. Aunque no es muy clara la metáfora, se entiende si lo que busca el maestro es hacer avanzar la discusión en torno a la creatividad, señalando la importancia de la autoconciencia y el compromiso del docente con la búsqueda de respuestas a las cosas que no conoce. Señala que la educación tradicional (transmisionista) es buena y que el conocimiento que trasmite

el docente también lo es, pero que con el tiempo y los cambios que los estudiantiles van haciendo lo que reciben, se va volviendo mediocre (!!!) "Por lo que la sociedad afecta, la familia afecta, el gobierno afecta, es algo que es importante conocer"(!!!) Se va al capitalismo… habla de razas, de desplazamiento, y busca conectar la creatividad con esto. (Que discurso loco!!).

Hace un mensaje final en términos de transformaciones, diciendo que hay que ser creativo. Busca dar un mensaje pedagógico, a partir de sus propios conocimientos y experiencias. Usar ejemplos, casos e imágenes que va "pintando" en el aire, para expresar lo que piensa… sin embargo, los aspectos profundos de la conceptualización que dan por fuera. Señala que está de acuerdo con todo lo que dijeron los estudiantes, invitándoles a generar estrategias creativas para el desarrollo del niño; también les invita a que trasciendan los diagnósticos, las etiquetas… vuelve a sí mismo como caso y experiencia, señala que faltan valores, dignidad, conciencia en la formación profesional y se presenta a sí mismo como uno de los profesores que pretende enseñar esto.

c) **Para qué critica al gobierno si luego va a trabajar con el ?** El maestro realiza esta pregunta en general. Los estudiantes responden que es necesario conocer para transformar. El maestro hace devolución, sancionando positivamente: "eso. Eso es lo importante" retoma a Foucault, que fue nombrado por alguno de los estudiantes, y amplía lo dicho por esta estudiante en el mismo sentido. Señala que es muy importante también conocer las leyes existentes. .
d) **Habla del estudiante. Desde su experiencia propia**. Señala que en el ámbito de lo público es donde se puede hacer mucho. -El estudiante que interviene es el mismo que ha planteado un discurso claro y coherente desde el principio, muchas veces más claro que el del maestro

-señala que en su propia experiencia con un chico pedagogo fue muy mala, que le cerró las opciones en su momento en el colegio, razón por la cual el hoy considera que debe evitar que esto le pase a otros. Plantea que el rol del maestro en la transformación, más que sólo hacer su trabajo. Habla el compromiso con la gente que le rodea. El maestro devuelve diciendo que esto es muy importante. Otra estudiante participa ampliando lo dicho anteriormente en términos del compromiso social. "Trabajando con el gobierno, pero no para el gobierno". Se dan otras intervenciones en el mismo sentido, donde se retoma la propia experiencia y el lugar personal.

El maestro elabora una conclusión. Hace una comparación entre Colombia y Cuba. Intenta un parangón entre los sistemas de uno y otro país. Expresa sus reflexiones con respecto a cada uno de estos sistemas, planteando que en Cuba no hay industrialización (?!!) Señala que no sabe cómo se manejan las cosas allá en Cuba, pero sigue hablando de ello. Plantea que la película Chaplin -que considera un ejemplo de transformación individual frente a una mirada industrial, resulta haciendo muy útil. Pregunta por la relación entre creatividad y discapacidad, volviendo a señalar que es el gobierno quien controla. Pregunta si la creatividad se desarrolla igual en las personas con discapacidad y a las personas consideradas “normales” -un estudiante contesta relacionando los niveles de experiencia distintos de la discapacidad como elementos a tener en cuenta. (Aquí vale la pena tener en cuenta la idea de la normalidad vista desde la discapacidad) el profesor se requiere a sí mismo como alguien que representa un ejemplo, que genera un impacto importante por el hecho de ser sordo. Retoma una película donde un niño nace con el síndrome de la Tourette, reiterando en el mensaje que el impacto de la persona con discapacidad genera en el ámbito de la normalidad se debe a la posibilidad de la ruptura. (A partir de este concepto es que deben valorarse los aportes; no desde la discapacidad o la normalidad, sino en la margen,

donde sucede lo irreductible, lo que no se termina de entender, los que necesita mirarse otra vez. Esto es, también, la sustancia simbólica del tercer espacio, de la otredad.) Plantea también un cambio de tema: señala que lo que se va a trabajar el próximo jueves debe basarse en el autor propuesto. Pide que lean la teoría y luego la apliquen en una actividad desarrollada con un niño cercano, el cual puede ser familiar o vecino. De esta actividad deben realizar un video en donde se vean los resultados. Permite a los estudiantes a la agenda -como el elemento donde están los aspectos de trabajo acordados.

Clase dos. JC 2a C2

Los estudiantes presentan lo que entendieron de la clase y la instrucción para la actividad. El docente escuchará, recoge y reacciona. Pregunta por la actividad que cada uno realizó. Muchos no lo hicieron. A partir de lo que los estudiantes presentan (JC Clase 2c2-2-) amplía algunos aspectos. Se centra en la interpretación de los dibujos de los niños (me da la impresión que sobre explica cosas que ya están claras) además, el hecho de que todo el tiempo es hablando en lenguaje coloquial y con sus observaciones personales, hace que la interpretación se vuelva poco fluida como un discurso sin fin y monotemático -el tono de la intérprete es demasiado agudo –

(Faltó más de la mitad de los estudiantes)

Sigue esta dinámica, donde el maestro sobre explica a partir de lo dicho por los estudiantes en un esquema que podría referirse de la siguiente manera: situación, descripción, explicación, moraleja y paso a una nueva situación. Se profundiza poco los conceptos, mucho de la experiencia de vida, muchas situaciones y ejemplos… es posible que se deba también al tipo de lengua usada… los estudiantes hacen intervenciones del mismo estilo: divagar, exploran sin derroteros determinados, tocan muchos puntos… en general el maestro hace devolución e

institucionaliza como mecanismo didáctico. Tiene una ventaja: convoca la propia experiencia de los estudiantes. Permite construir a partir de las vivencias de cada uno, significados elaborados y leídos a propósito de la contratación con teorías y elaboraciones de las experiencias. En el siguiente segmento de clase se siguen presentando los casos y el maestro propone un ejercicio donde les pide que dibujen cómo dibujarían a los tres años de edad y luego como lo harían a los ocho años de edad. Hace una relación de la teoría con los dibujos e institucionaliza.

Contrato Didáctico. Aspectos generales – de la clase – y particulares – con cada estudiante-. Juegos Didácticos.

La clase se desarrolla con un formato general que podría esquematizarse de la siguiente manera: Exposición del profesor sobre el tema propuesto y la base bibliográfica provista, conversación con los estudiantes a propósito de sus tareas a signadas para el desarrollo del tema y conclusiones generales.

Topogénesis. (Atribución de los agentes de las acciones. Roles ¿Quién? ¿Cómo quién?)

El profesor presenta y asigna la palabra. Los estudiantes participan dando sus opiniones, las que el docente sanciona positivamente y retomando el camino que marca la reflexión del estudiante. La asignación de valor a la experiencia propia es amplia.

Mesogénesis. (Construcción cooperativa del Medio Didáctico. Significados, Transacciones didácticas, epistemes. ¿Qué? ¿Cómo qué?, ¿Con qué saberes?)

Se toma como referencia el libro o la teoría sugerida por el profesor. Se valora positivamente la experiencia propia, considerándola una forma de aplicar esta teoría. Se pide a los estudiantes que realicen ejercicios en los cuáles, después de leer, encuentren las formas en las que se da esta aplicación. El plano de análisis preferido es el de la experiencia personal, como contraste o reificación de la teoría. La forma en cómo evoluciona el medio didáctico es a partir de las experiencias que se van entrelazando en conclusiones que el maestro recoge. Podrían consolidarse más al final.

Descriptores asociados a los juegos: Definir, Hacer devolución, Regular, Institucionalizar.

El profesor define permanentemente, en general cuando asigna las tareas y la forma en cómo se van a hacer; asimismo, hace devolución a través de sancionar positivamente lo que los estudiantes aportan y complementar en el mismo sentido. Regula un poco el comportamiento, pero sobre todo el cumplimiento de las tareas, a través de la agenda y el recuerdo. Institucionaliza poco, a veces relacionando los aportes con la teoría, pero como se va a la vivencia, no se agencian construcciones más allá.

Construcción del Juego. (Planeación, preparación de la clase, tareas asignadas a los alumnos, Relación sistémica y epistemológica del profesor con los saberes contenidos en las tareas que asigna y desarrolla.)

En general, se parte de una planeación de clase contenida en el Syllabus que se socializa al principio de semestre y una agenda que operacionaliza el currículo. Se asignan tareas de lectura y

aplicación a los estudiantes, para la discusión posterior. Como se refirió antes, se trabaja mucho con la experiencia propia, convertida en parámetro de lectura y análisis. Habría que plantearse un ejercicio más detallado a nivel didáctico, para convertir la vivencia en experiencia y ésta, como contraste de la teoría. **ESTE RASGO ES IMPORTANTE PARA TENER EN CUENTA, DADO QUE ES UN FORMA INTERESANTE DE TRABAJAR PEDAGÓGICAMENTE.**

Determinantes del Juego. Institucionales. Bases epistemológicas del docente.

Referidos arriba.

Anexo 3: Manual IEE.

2012

INVENTARIO DE ESTILO DE ENSEÑANZA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

MANUAL PARA LA APLICACIÓN, CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN

Diana Abello
Carolina Hernández
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Como resultado del aumento de los estudios en torno a los estilos de enseñanza en los últimos años se han generado diversidad de instrumentos para medir o identificar dichos estilos en diferentes ámbitos o contextos. La gran mayoría de estos instrumentos presentan esquemas de auto informe en los que se solicita dar cuenta de las creencias que subyacen a las acciones del docente o la elección de una serie de acciones en el aula.

Ahora bien, el inventario de estilo de enseñanza para docentes universitarios IEE propone un cambio radical en la forma en que se identifican los estilos docentes, proponiendo el paso del modelo de auto reporte a un inventario de conductas docentes en el aula, el cual debe ser diligenciado por los estudiantes y por el docente. Se opta por este modelo ya que los auto informes tienden a ser fácilmente falseados por las percepciones internas más ligadas a los deseos o las intencionalidades del docente que a su verdadero actuar en el aula.

Por otro lado, la posibilidad de que el inventario sea diligenciado por el docente y sus estudiantes se justifica en la medida en que el concepto de “sí mismo” nace de las identificaciones y de la interacción con otras personas, destacando la importancia de la interacción social en el origen y desarrollo de la representación que se tiene de “sí mismo”; concepto que surge en el proceso de comunicación a través de las actitudes y percepciones de los "otros significativos", tal como plantean Cooley y Mead (1902).

El instrumento planteado tiene entonces una doble finalidad. Por un lado permite al docente identificar cuál es su estilo de enseñanza y por el otro le facilita la confrontación de sus propias percepciones con la de sus estudiantes de forma tal que logre profundizar los procesos de autoconocimiento y reflexión de su labor docente.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Nombre: Inventario de estilos de enseñanza para docentes universitarios IEE

Autores: Abello Camacho Diana Margarita, Hernández Valbuena Carolina

Duración: 30 minutos aproximadamente

Aplicación: Estudiantes y docentes de educación superior

Significación: Niveles de cercanía en la esfera social, niveles de control y gestión que el docente ejerce, tendencias en las estrategias empleadas en el aula.

Tipificación: Muestra de docentes (mujeres, hombres) universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, caracterizados por estudiantes (mujeres, hombres) de la misma.

Estructura del inventario

El IEE está compuesto por dos partes. La primera de ella comprende 8 ítems con un formato de selección de frecuencia en la cual se le presenta al sujeto un enunciado y cuatro conductas consecuentes con el mismo las cuales debe jerarquizar según como se presenten en el aula.

La segunda parte la componen 31 ítems con un formato tipo Likert de cuatro opciones en términos del nivel de acuerdo en relación a una serie de afirmaciones.

El IEE recoge información en tres dimensiones que dan cuenta de las conductas que hacen referencia a: 1) las relaciones sociales que el docente establece, 2) el nivel de control y gestión que ejerce y 3) las estrategias de aula que prioriza. El inventario arroja resultados por cada una de

las subdimensiones que componen las dimensiones anteriormente mencionadas. Ver tabla 1. Obtener puntuaciones en cada una de estas subdimensiones es relevante en la medida en que el estilo del docente no es un constructo unitario y estático en referencia a los diferentes grupos humanos y temáticos a las cuales se enfrenta. De esa forma el inventario da la posibilidad de reconocer las particularidades de la conducta del docente en el aula así como las variaciones que este realiza en relación a las particularidades del contexto.

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones del estilo de enseñanza

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN
Social	Interacción docente-estudiante	Nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante
	Toma de decisiones	Nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo
Control y Gestión del Aula	Estructuración de la enseñanza	Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula
	Control comportamiento	Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase
Estrategias de Aula	Activas/Teóricas	Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas.
	Reflexivas/Pragmáticas	Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia.

Finalmente, en este inventario las conductas del docente aparecen descritas de forma precisa y específica, se describen situaciones concretas y no abstractas o hipotéticas. Adicionalmente, estas conductas descritas se caracterizan por ser neutrales y no valorativas, de esta manera se puede conservar la característica de neutralidad propia de los estilos.

Material de la prueba

Tanto para la versión que diligencian los estudiantes como para la versión diligenciada por el docente, se entrega un único inventario de tres páginas. El inventario está organizado en dos partes. La primera parte corresponde a la dimensión *estrategias de aula*, en la cual se le solicita al participante jerarquizar para cada ítem 4 conductas que el docente hace evidente en el aula según la frecuencia con que estas ocurren, siendo asignando el 1 a la conducta de mayor frecuencia y 4 a la de menor frecuencia o que nunca realiza, a continuación se expone uno de los ítems a modo de ejemplo.

2. El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes…	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	

Figura 1. Ejemplo ítem primera parte

La segunda parte corresponde a las dimensiones *social* y de *control y gestión del aula.* Allí se encuentran organizadas una serie de afirmaciones, de la siguiente manera: en una escala tipo Likert el sujeto expresa su nivel de acuerdo o desacuerdo : a] total acuerdo, b] moderado acuerdo, c] moderado desacuerdo y d] total desacuerdo.

INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

El IEE es un inventario para la aplicación masiva, el cual permite realizar varias aplicaciones simultáneas. Su aplicación exige unas normas mínimas para asegurar un adecuado diligenciamiento, así se sugiere que se lea grupalmente la instrucción inicial en la cual se especifica el objetivo del instrumento, brindándose una breve definición de los estilos de enseñanza y aclarándose que no es una evaluación docente lo cual resulta fundamental para evitar que los estudiantes mal interpreten la acción que deben realizar y los alcances de sus respuestas. Se debe así iniciar por leer la instrucción que se muestra a continuación.

"El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los docentes universitarios. Se entienden los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al docente identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como estudiante para identificar las conductas de sus docentes de forma tal que permitan definir sus estilos de enseñanza. Los resultados derivados de este inventario serán usados únicamente con propositivos investigativos y no tendrán incidencia alguna ni en su proceso académico como estudiante, ni en el proceso laboral de su docente."

Es importante mencionar y recalcar el carácter confidencial de las respuestas del estudiante, aclarando que el inventario en ningún momento solicita el nombre del quien lo diligencia.

Para el diligenciamiento de la primera parte es necesario que se lea la instrucción que aparece en el instrumento, así como el ejemplo, recalcando la importancia de utilizar todos los números del 1 al 4, ya que ninguna casilla debe quedar en blanco y ningún número puede ser repetido.

"A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro (4) diferentes acciones que el docente realiza al interior del aula, usted debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia con la cual el docente realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que el docente realiza con mayor frecuencia y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza. Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir."

Para la segunda parte quien aplica el inventario deberá leer igualmente las instrucciones, mostrando a los estudiantes que el instrumento consta de varias páginas y que ha cambiado el formato y la forma de contestar a cada afirmación.

"Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su docente en el espacio académico elegido."

La duración total de inventario oscila entre 20 y 30 minutos, sin que exista limitación de tiempo. Es posible que algunos estudiantes presenten dudas a la hora de responder alguno de los ítems pues no se sienten en capacidad de hacerlo por falta de información, en cuyo caso quien realiza la aplicación del inventario debe entrar a aclarar el ítem y si aún el estudiante no considera tener los elementos necesarios para responder se le permite dejar en blanco aquel item.

Corrección y valoración de la prueba

Es importante resaltar que la corrección y valoración de la prueba debe hacerse con el conjunto total de los datos provenientes de los estudiantes del docente interesado en conocer su estilo de enseñanza. Es importante resaltar que se trabaja con la media que otorgan los

estudiantes participantes al docente en cada subdimensión, siendo la versión para aplicar al docente la única que se procesa individualmente.

Corrección a través de plantilla de Excel

Se recomienda realizar la corrección y valoración del inventario a través de la plantilla de Excel que acompaña este manual, ya que su empleo facilitará tanto el ingreso de los datos como el procesamiento de los mismos.

El usuario debe ingresar los datos de la primera parte, ítems del 1 al 8, de forma directa tal como se encuentran en el instrumento.

Para el caso de la segunda parte, ítems de 9 al 39, los datos se registran teniendo en cuenta la tabla 2. En el caso que se haya omitido marcar la opción en uno de los ítems o no sea clara la selección se debe registrar el valor 0.

Tabla 2. Valores de ingreso para el análisis por medio de plantilla en Excel

	Valor de ingreso en la plantilla
Total acuerdo	1
Moderado acuerdo	2
Moderado desacuerdo	3
Total desacuerdo	4

Luego de haber ingresado los datos la plantilla arroja automáticamente los resultados correspondientes para cada subdimensión.

En la plantilla usted encontrara en una hoja para ingresar los datos de los estudiantes y otra aparte para ingresar los datos del docente.

En la hoja titiulada "estudiantes" usted puede ingresar los datos de hasta 59 estudiantes. Al final de los datos es posible encontrar los descriptivos básicos como la media, el máximo, el mínimo y la desviación estándar por cada uno de los ítems.

La hoja titulada "docente" únicamente puede ingresar los datos de un docente.

Adicionalmente, la hoja titulada "resultados" muestra los datos finales por cada subdimensión y los gráficos correspondientes a los resultados del docente y de los estudiantes así como una grafica comparándolos. Elaboración e interpretación del perfil

La plantilla de Excel que acompaña al IEE facilita tanto la labor de corrección del instrumento. Ésta arroja finalmente los datos resumen con la gráfica correspondiente a cada uno de los resultados por subdimensión, tanto para el instrumento diligenciado por el docente como para aquellos diligenciados por los estudiantes. Para la interpretación es necesario ubicar los datos arrojados por el instrumento en la tabla 3 la cual identifica como interpretar el nivel en que se ubica el docente en relación a cada una de las subdimensiones.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	PUNTAJE		
		1,00 -1,99	2,00 – 2,99	3,00 – 4,00
Social	Interacción docente - estudiante	Mayor nivel de cercanía		Menor nivel de cercanía
	Toma de decisiones	Mayor nivel de participación de los estudiantes en la toma de decisiones		Menor nivel de participación de los estudiantes en la toma de decisiones
Control y gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	Mayor nivel de organización y planificación		Menor nivel de organización y planificación

		de los procesos de enseñanza		de los procesos de enseñanza
	Control del comportamiento	Mayor nivel de control del comportamiento		Menor nivel de control del comportamiento
Estrategias de aula	Activas - Teóricas	Nivel en el cual el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia de aula		Nivel en el cual el docente prioriza la experiencia como estrategia de aula
	Reflexivas - Pragmáticas	Nivel en que el docente prioriza el modelamiento como		Nivel en que el docente prioriza la reflexión como

		estrategia de aula		estrategia de aula

Dimensiones	Subdimensiones	Cantidad de ítems	Número de los ítems
Social	Interacción docente-estudiantes	11	9 al 19
	Toma de decisiones	6	20 al 25
Control y Gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	6	26 al 29 y 37 al 39
	Control comportamiento	4	30 al 36
Estrategias de aula	Activas/Teóricas	16	Activas 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8 Teóricas 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8
	Reflexivas/Pragmáticas	16	Reflexivas 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 Pragmáticas 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8

INSTRUMENTO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

FORMATO PARA ESTUDIANTES

IEE v 3.4

El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los maestros universitarios. Se entienden los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al maestro identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como estudiante para identificar las conductas de sus maestros de forma tal que permitan definir los estilos de enseñanza. Los resultados derivaros de este instrumento será usados únicamente con propositivos investigativos y no tendrán incidencia alguna en su proceso académico ni laboral de su maestro.

Por favor llene los siguientes datos de identificación: Sexo: ____ Edad: ____ Carrera: _____

Espacio académico: _____ Semestre: _____ Nombre del docente: _____

A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro diferentes acciones que su docente realiza al interior del aula, debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia con la cual su docente realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que con mayor frecuencia realiza y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza.

Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir. Se presenta a continuación un ejemplo de cómo diligenciar este tipo de preguntas.

Ejemplo. El docente asiste a clase utilizando ropa…	
deportiva y cómoda que le permita moverse libremente	3
formal y elegante	2
informal o casual	1
de gala o coctel	4

Ahora bien después de comprendida la instrucción puede iniciar el diligenciamiento del inventario

1. El docente espera que los estudiantes…	
aprendan de sus experiencias durante las actividades prácticas propuestas en clase	
presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	
evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	
den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	
2. El tipo de actividades que propone el docente buscan que los estudiantes…	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los referentes teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	
3. El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes…	
exploran su entorno sin limitaciones formales	
recogen información para interpretarla y establecer conclusiones	
leen textos a profundidad y dan cuenta de la postura del autor	
desarrollan acciones a seguir a partir de situaciones del ejercicio profesional	
4. Durante la clase predomina…	
el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	
el debate y el diálogo constante entre el docente y los estudiantes	
el discurso del docente	
los ejercicios estructurados que desarrollan experticia y destreza	
5. El docente aclara las dudas de los estudiantes…	

proponiendo nuevas actividades prácticas que luego se retoman para la explicación	
apoyándose en los aportes de los estudiantes para llegar a la respuesta	
retomando la explicación teórica	
revisando el proceso realizado por el estudiante y explicando nuevamente paso por paso	
6. Cuando el docente explica se apoya…	
en las vivencias de los estudiantes	
en anécdotas relacionadas con el tema de discusión	
en los planteamientos teóricos de los autores vistos en clase	
con su acción para mostrar al estudiante el proceso correcto	
7. En las evaluaciones el docente enfatiza en…	
actividades que permiten varias vías de solución	
la argumentación lógica y crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	
los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	
el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas	
8. El docente evalúa a través de…	
actividades que permiten varias vías de solución	
escritos individuales donde se desarrolla y argumenta un tópico a profundidad	
preguntas y problemas de contenido específico	
análisis y resolución de estudios de caso	

Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su maestro en el espacio académico elegido, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

- Total Acuerdo (TA), Moderado Acuerdo (MA), Moderado Desacuerdo (MD), Total Desacuerdo (TD)

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
9	Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD
10	Los estudiantes pueden acercarse para compartir sus problemas personales	TA	MA	MD	TD
11	Identifica el ambiente emocional de grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	TA	MA	MD	TD
12	Manifiesta interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	TA	MA	MD	TD
13	Muestra interés por conocer y vincularse con los estudiantes	TA	MA	MD	TD
14	Se relaciona con los estudiantes de manera cercana	TA	MA	MD	TD

15	Reconoce las individualidades dentro del grupo	TA	MA	MD	TD
16	Genera un espacio de socialización antes de iniciar la clase	TA	MA	MD	TD
17	Está pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	TA	MA	MD	TD
18	Saluda a los estudiantes fuera de la clase	TA	MA	MD	TD
19	Se preocupa por el progreso individual de los estudiantes	TA	MA	MD	TD
20	Es flexible con las actividades propuestas en el programa	TA	MA	MD	TD
21	Prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones	TA	MA	MD	TD
22	En consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, receso, uso del celular)	TA	MA	MD	TD
23	Frente a situaciones imprevistas, el docente acuerda con los estudiantes las acciones a seguir	TA	MA	MD	TD

24	Adapta las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	TA	MA	MD	TD
25	Escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	TA	MA	MD	TD
26	Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	TA	MA	MD	TD
27	Lleva a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	TA	MA	MD	TD
28	Desarrolla la clase siguiendo una estructura clara	TA	MA	MD	TD
29	Retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	TA	MA	MD	TD
30	Presta atención conste a todo “mal comportamiento”	TA	MA	MD	TD
31	Confronta al estudiante cuando este exhibe un comportamiento no adecuado	TA	MA	MD	TD
32	Controla y monitorea constantemente que el estudiante cumpla el rol designado para la clase	TA	MA	MD	TD

33	Genera correctivos cuando ve que uno o varios estudiantes no están prestando atención	TA	MA	MD	TD
34	Se asegura de que haya silencio cuando él1 o uno de los estudiantes esta interviniendo	TA	MA	MD	TD
35	Exige de sus estudiantes un "comportamiento adecuado durante la clase"	TA	MA	MD	TD
36	Recuerda constantemente las normas de la clase	TA	MA	MD	TD
37	Verifica que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	TA	MA	MD	TD
38	Realiza las evaluaciones planteadas en el programa	TA	MA	MD	TD
39	Es estricto con las fechas de entrega de trabajos	TA	MA	MD	TD

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

INVENTARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

FORMATO PARA DOCENTES

IEE V 3.4

El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los docentes universitarios. Se entiende los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al docente identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como docente para identificar sus conductas en el aula de forma tal que permitan definir su estilo de enseñanza. Los resultados derivados de este cuestionario serán usados únicamente con propositivos investigativos y no tendrán incidencia alguna en su proceso laboral.

Por favor complete los siguientes datos de identificación

Nombre:

_____

Nombre del espacio académico desde el que desarrolla el cuestionario

_____

A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro diferentes acciones que usted como docente realiza al interior del aula, debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de

acuerdo a la frecuencia con la cual el usted realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que con mayor frecuencia realiza y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza.

Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir. Se presenta a continuación un ejemplo de cómo diligenciar este tipo de preguntas.

Ejemplo. El docente para asistir a clase utiliza ropa…	
deportiva y cómoda que le permita moverse libremente	3
formal y elegante	2
informal o casual	1
de gala o coctel	4

Ahora bien después de comprendida la instrucción puede iniciar el diligenciamiento del inventario

1. Usted espera que sus estudiantes…	
aprendan de sus experiencias durante las actividades prácticas	
presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	
evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	
den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	
2. El tipo de actividades que usted propone busca que los estudiantes…	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los referentes teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	
3. Usted usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes…	
exploran su entorno sin limitaciones formales	
recogen información para interpretarla y establecer conclusiones	
leen textos a profundidad y dan cuenta de la postura del autor	
desarrollan acciones a seguir a partir de situaciones del ejercicio profesional	
4. Durante su clase predomina…	
el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	
el debate y el diálogo constante entre el docente y los estudiantes	
el discurso del docente	
los ejercicios estructurados que desarrollan experticia y destreza	
5. Usted aclara las dudas de los estudiantes…	
proponiendo nuevas actividades prácticas que luego se retoman para la explicación	
apoyándose en los aportes de los estudiantes para llegar a la respuesta	

retomando la explicación teórica	
revisando el proceso realizado por el estudiante y explicando nuevamente paso por paso	
6. Cuando usted explica se apoya…	
en las vivencias de los estudiantes	
en anécdotas relacionadas con el tema de discusión	
en los planteamientos teóricos de los autores vistos en clase	
con su acción para mostrar al estudiante el proceso correcto	
7. En las evaluaciones usted enfatiza en…	
la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras	
la argumentación lógica y crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	
los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	
el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas	
8. Usted evalúa a través de…	
actividades que permiten varias vías de solución	
escritos individuales donde se desarrolla y argumenta un tópico a profundidad	
preguntas y problemas de contenido específico	
análisis y resolución de estudios de caso	

Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su conducta en el espacio académico elegido, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

- Total Acuerdo (TA), Moderado Acuerdo (MA), Moderado Desacuerdo (MD), Total Desacuerdo (TD)

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
9	Actuó como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD
10	Los estudiantes pueden acercarse a mí para compartir sus problemas personales	TA	MA	MD	TD
11	Identifico el ambiente emocional de grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	TA	MA	MD	TD
12	Manifiesto interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	TA	MA	MD	TD
13	Muestro interés por conocer y vincularme con los estudiantes	TA	MA	MD	TD
14	Me relaciono con los estudiantes de manera cercana	TA	MA	MD	TD
15	Reconozco las individualidades dentro del grupo	TA	MA	MD	TD
16	Genero un espacio de socialización antes de iniciar la clase	TA	MA	MD	TD

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
17	Estoy pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	TA	MA	MD	TD
18	Saludo a los estudiantes fuera de la clase	TA	MA	MD	TD
19	Me preocupo por el progreso individual de los estudiantes	TA	MA	MD	TD
20	Soy flexible con las actividades propuestas en el programa	TA	MA	MD	TD
21	Prefiero llegar a acuerdos que imponer decisiones	TA	MA	MD	TD
22	En consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, receso, uso del celular)	TA	MA	MD	TD
23	Frente a situaciones imprevistas, acuerdo con los estudiantes las acciones a seguir	TA	MA	MD	TD
24	Adapto las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	TA	MA	MD	TD
25	Escucho y tomo en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	TA	MA	MD	TD

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
26	Introduzco la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	TA	MA	MD	TD
27	Llevo a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	TA	MA	MD	TD
28	Desarrollo la clase siguiendo una estructura clara	TA	MA	MD	TD
29	Retroalimento el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	TA	MA	MD	TD
30	Presto atención constante a todo “mal comportamiento”	TA	MA	MD	TD
31	Confronto al estudiante cuando este exhibe un comportamiento no adecuado	TA	MA	MD	TD
32	Controlo y monitoreo constantemente que el estudiante cumpla el rol designado para la clase	TA	MA	MD	TD
33	Genero correctivos cuando veo que uno o varios estudiantes no están prestando atención	TA	MA	MD	TD
34	Me aseguro de que haya silencio cuando uno de los estudiantes o yo está interviniendo	TA	MA	MD	TD

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
35	Exijo de mis estudiantes un "comportamiento adecuado durante la clase"	TA	MA	MD	TD
36	Recuerdo constantemente las normas de la clase	TA	MA	MD	TD
37	Verifico que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	TA	MA	MD	TD
38	Realizo las evaluaciones planteadas en el programa	TA	MA	MD	TD
39	Soy estricto con las fechas de entrega de trabajos	TA	MA	MD	TD

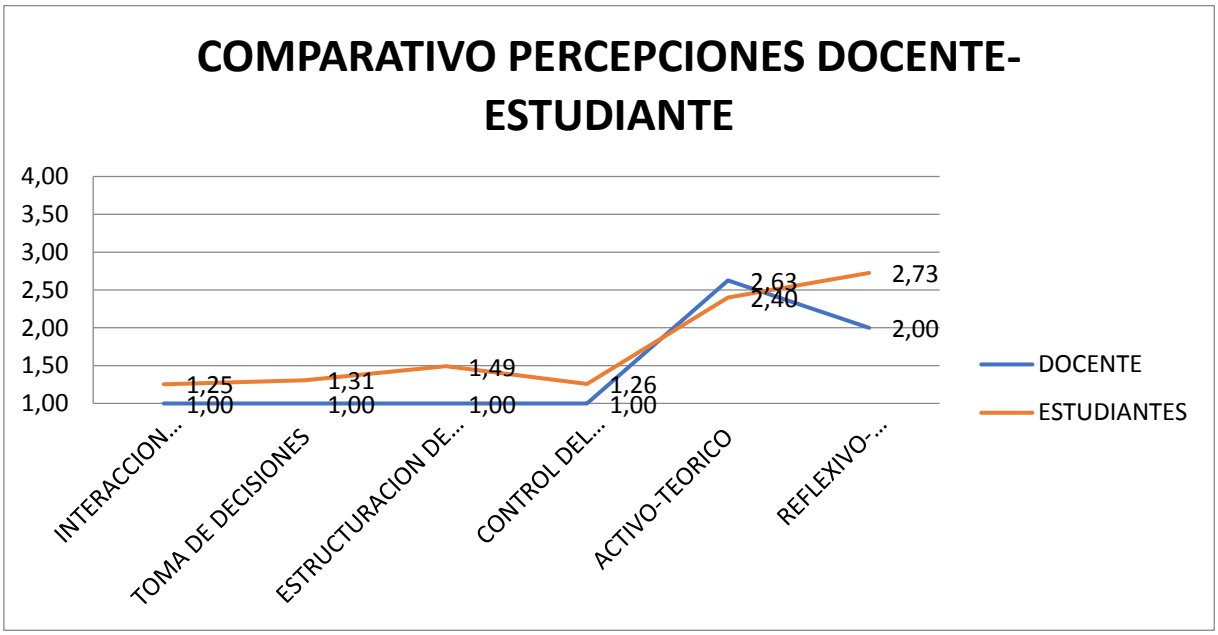
¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 4: Resultados del Inventario de Estilos de Enseñanza por cada uno de los profesores participantes.

Para el desarrollo de esta parte del estudio se utilizó el Inventario de Estilos de Enseñanza, desarrollado por Abello, Hernández y Hederich, (2011) como una herramienta que permite evidenciar aspectos de la forma de enseñar de los profesores, desde un modelo teórico propuesto por los autores. Basados en distintas perspectivas frente a lo que se ha denominado el estilo de enseñanza, los autores proponen un modelo de tres dimensiones: Social, Gestión del Aula y Estrategias de Aula. Cada una de estas explora un aspecto central de lo que sucede en el Aula, desde la referencia que hacen los estudiantes y el docente a estas: la interacción y el grado de cercanía entre el profesor y los estudiantes, las reglas que se establecen para el desarrollo de las clases y el control del comportamiento y, en tercer lugar, las estrategias activas/teóricas y reflexivas/pragmáticas que el maestro prioriza para el desarrollo de las clases. El instrumento busca describir y caracterizar, como se dijo anteriormente, el estilo de enseñanza de los profesores. Describe conductas que buscan ser expresadas de la manera más neutral posible. Se presenta en un formato doble: para ser contestado por los estudiantes y el profesor, de manera independiente. Consta de 39 Ítems, de los cuáles los primeros 8 (Primera parte, que corresponde a Estrategias de Aula y debe ser jerarquizado del 1 al 4 de acuerdo con la frecuencia con que se utilizan) los siguientes 31 ítems corresponden a las dimensiones social y gestión del aula. Los puntajes obtenidos se procesan e interpretan de acuerdo al manual (Abello, Hernández y Hederich, 2015) y los resultados muestran gráficas que sugieren caminos para la interpretación la tendencia estilística del profesor.

A continuación, se presentan los resultados desde cada profesor.

Profesor H.	INTERACCION DOCENTE ESTUDIANTE	TOMA DE DECISIONES	ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA	CONTROL DEL COMPORTAMIENTO	ACTIVO-TEORICO	REFLEXIVO-PRAGMATICO
DOCENTE	1,00	1,00	1,00	1,00	2,63	2,00
ESTUDIANTES	1,25	1,31	1,49	1,26	2,40	2,73



En general, la percepción de los estudiantes y el docente es muy parecida, manteniéndose los puntajes en el mismo rango con pequeñas variaciones que se describen a continuación:

Al interior de la **Dimensión Social:**

- En la subdimensión: Interacción docente – estudiante, caracterizada como el nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante, los estudiantes puntúan 1.25, lo que refiere un nivel alto de cercanía del docente. Por su parte, éste puntúa 1.00, lo que indica que se siente más cercano aún de lo que lo refieren los estudiantes. (Referencia: 1.00 – 1.99)

- En la subdimensión Toma de decisiones, caracterizada como el nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo, los estudiantes puntuaron 1.31, lo que indica un alto nivel de participación de los estudiantes en la toma de decisiones. El Docente puntúa 1.0, estando en el extremo del rango, lo que señala que, para él, los estudiantes tienen ámplia participación en este aspecto.

Al interior de la Dimensión Control y Gestión del Aula:

- En la subdimensión Estructuración de la enseñanza, considerada como el Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula, los estudiantes puntuaron 1.49, lo que significa que el profesor planifica en alto grado los procesos de enseñanza. El docente puntuó 1.0, estando en el mismo rango que los estudiantes, aunque se refiere a sí mismo más organizado de lo que estos lo consideran.

- En la subdimensión Control del Comportamiento, considerada como el Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase, los estudiantes puntuaron 1.26, lo que refiere un alto nivel de control del comportamiento por parte del profesor. El docente puntuó 1.0, lo cual, aunque se relaciona con la percepción de los estudiantes, indica que considera que controla en el mayor grado posible. El que sea un grupo pequeño y el tipo de trabajo que se desarrolla, (Enseñanza del Braille, todos alrededor de una mesa) contribuyen a eso.

En la dimensión Estrategias de Aula:

- En la subdimensión Activas /teóricas, consideradas como el Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas, los estudiantes puntuaron 2.40, lo que indica un nivel intermedio en la percepción de las estrategias propuestas. El maestro puntúa 2.63, situándose en el mismo rango, pero orientándose más a la experiencia. Por el mismo tipo de clase que orienta, esto es necesario.

- En la subdimensión Reflexivas /Pragmáticas, considerada como el Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia, los estudiantes puntúan 2.73, hacia la reflexión como estrategia, manteniéndose en un rango intermedio, aunque más alto que el maestro, quien puntúa 2.00, hacia el modelamiento. Esto se debe, posiblemente a la forma de la clase y el tipo de trabajo que se desarrolla en el aprendizaje del Braille. En esta última subdimensión, se muestra una mayor distancia entre lo propuesto por estudiantes y docente, aunque manteniéndose en el mismo rango. Podría indicar lo anterior que, para el aprendizaje del Braille, el profesor considera más importante la práctica, el hacer, que la reflexión sobre el proceso.

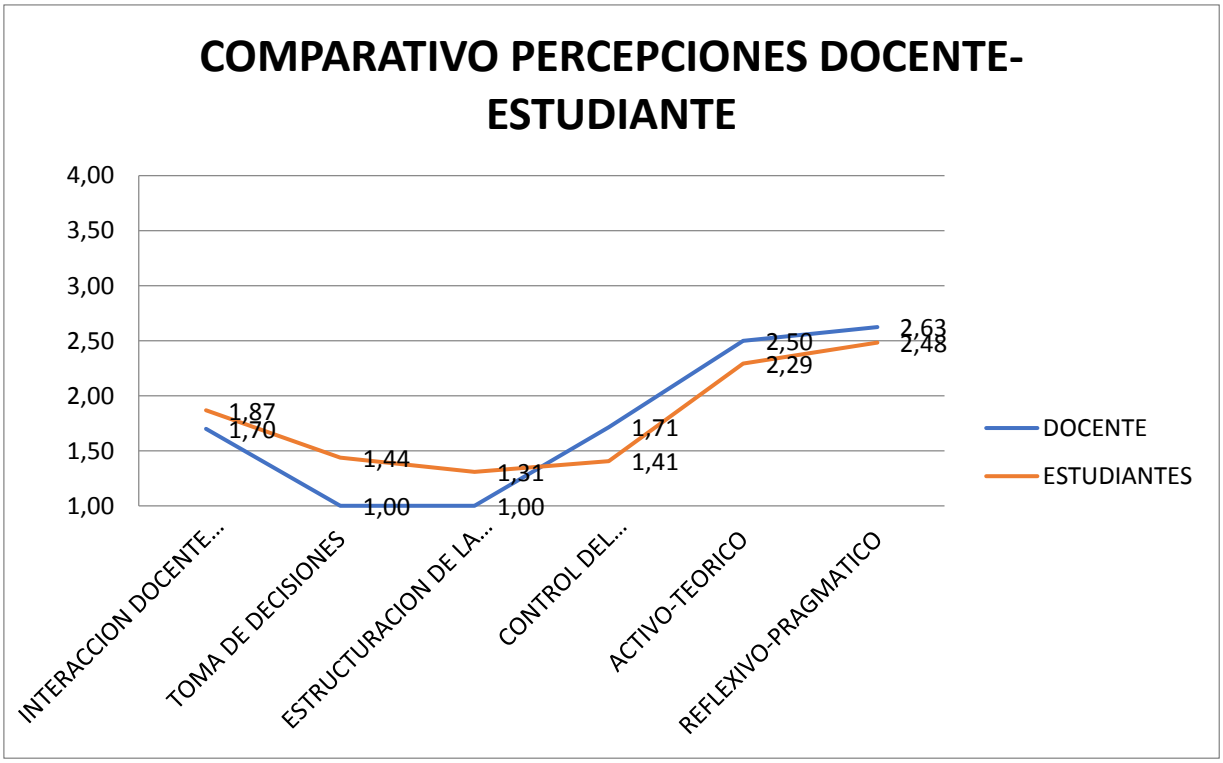
En general, frente a los resultados del Estilo de Enseñanza del profesor H, se encuentra que la percepción de sí mismo y de los estudiantes coincide con pequeños grados de variación. Las curvas resultantes de los puntajes se mantienen en las dos primeras dimensiones, en el rango de mayor ocurrencia de lo estudiado y en la tercera dimensión en un rango intermedio. En las dos primeras dimensiones, el profesor puntúa al extremo máximo del rango, mientras que los estudiantes toman una discreta distancia de esta percepción. Esto muestra que es un profesor que se relaciona de manera cercana con sus estudiantes, que establece procesos de participación y

toma de decisiones conjuntos, siendo estructurado en su enseñanza y manteniendo el control en el comportamiento. Las estrategias de aula que maneja buscan priorizar el análisis lógico y la experiencia, en un equilibrio entre acción y reflexión. Asimismo, el modelamiento es un componente importante en su enseñanza, siempre apoyado en la reflexión. Para los estudiantes, la reflexión es más evidente como estrategia; para el docente, considera más el modelamiento. Esto es muy evidente en su espacio académico, donde trabaja la teoría y práctica de la enseñanza del Braille, transcendiendo la enseñanza de una técnica, hacia un conocimiento en profundidad sobre las personas ciegas y sus procesos de comunicación.

De los extremos de la puntuación, en los que el profesor se sitúa en las primeras dos dimensiones y los estudiantes toman una distancia discreta, hay oportunidades de desarrollo de los procesos de enseñanza por parte del docente.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría decirse que en el caso del profesor H, quien utiliza su audición y su percepción háptica para interactuar con el medio como alternativa a la percepción visual, que no está disponible, la cercanía con los estudiantes -inclusive física- le permite una mayor control del comportamiento y una mejor relación con los estudiantes, preguntando por la participación de aquellas a quienes no oye. Lo anterior también se evidencia en el equilibrio entre la acción y la reflexión en sus estrategias de aula, modelando el hacer y preguntando por la comprensión frente a la experiencia.

Profesora N.	INTERACCION DOCENTE ESTUDIANTE	TOMA DE DECISIONES	ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA	CONTROL DEL COMPORTAMIENTO	ACTIVO-TEORICO	REFLEXIVO-PRAGMATICO
DOCENTE	1,70	1,00	1,00	1,71	2,50	2,63
ESTUDIANTES	1,87	1,44	1,31	1,41	2,29	2,48



Las curvas resultantes de la puntuación Docente – estudiantes, se encuentran bastante cercanas, mostrándose pequeñas diferencias; esto indica que la autopercepción de la profesora sobre su forma de enseñar es muy similar a la que tienen los estudiantes. el trazado de las curvas se mantiene en las dos primeras dimensiones en el rango de mayor ocurrencia y en la tercera dimensión en el grado intermedio.

Al interior de la **Dimensión Social:**

- En la subdimensión: Interacción docente – estudiante, caracterizada como el nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante, los puntajes asignados por los estudiantes tuvieron un valor de 1.87, lo que se encuentra en el rango de mayor cercanía del docente con los estudiantes; sin embargo, se acerca al nivel intermedio. La profesora, quien puntúa 1.70, se refiere un poco más cercana a los estudiantes.
- En la subdimensión Toma de decisiones, caracterizada como el nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo, los estudiantes puntuaron 1.44, estando en el rango de mayor nivel de toma de decisiones, sin situarse en el extremo. Para la profesora, quien puntúa 1.0, indicando que, para ella, esta subdimensión se encuentra en el extremo de mayor ocurrencia. Es posible que la diferencia en la percepción, (aunque se encuentren en el mismo rango) se deba a que la profesora debe guiar el proceso y eso es percibido por los estudiantes, aunque ella considere que ellos participan completamente.

Al interior de la Dimensión Control y Gestión del Aula:

- En la subdimensión Estructuración de la enseñanza, considerada como el Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula, los estudiantes puntúan 1.31, considerando que la profesora es organizada y planifica sus clases, estando en el rango de mayor ocurrencia. La profesora, que puntúa 1.0, se sitúa en el extremo del rango. Dado que la profesora permanentemente incluye aspectos de su propia experiencia en la presentación de los temas y en la reflexión subsiguiente, puede que los estudiantes lo perciban como no planeado, lo que explica que tomen alguna distancia con respecto a lo referido por la profesora.

- En la subdimensión Control del Comportamiento, considerada como el Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase, los estudiantes puntúan 1.41, y la profesora 1.71, manteniéndose en el rango de mayor ocurrencia. En una discreta forma, la profesora refiere que su control del comportamiento de los estudiantes es menor que como lo refieren ellos mismos. El tipo de clases, expositivas, con ejercicios realizados por los estudiantes de acuerdo a pautas claras, podría explicar la diferencia en la percepción.

En la dimensión Estrategias de Aula:

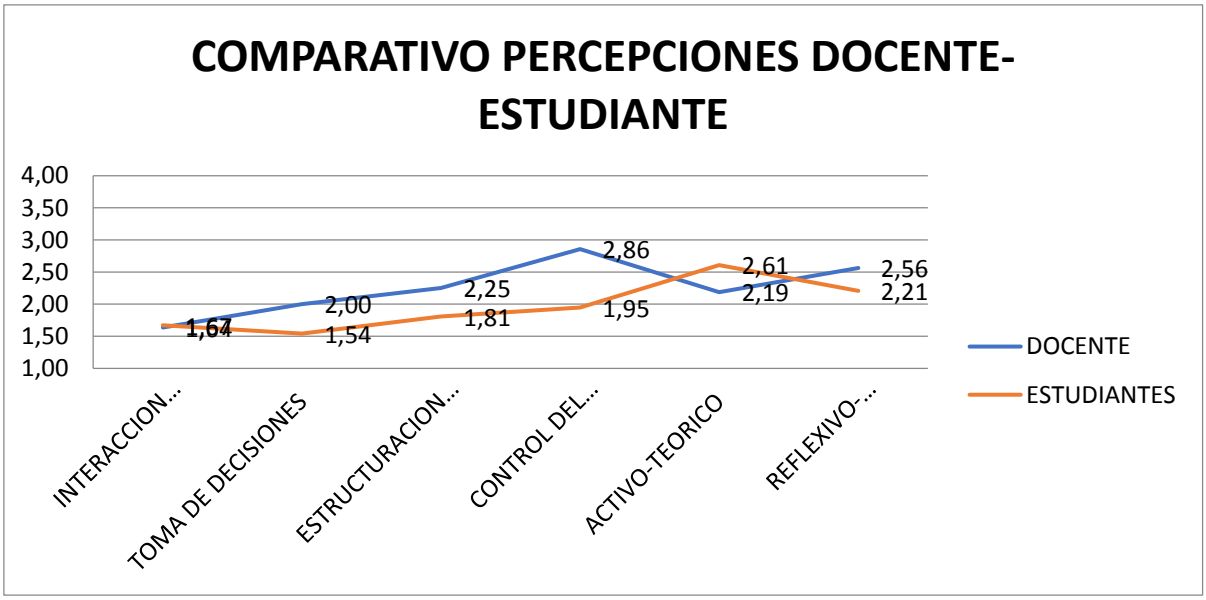
- En la subdimensión Activas /teóricas, consideradas como el Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas, los estudiantes puntúan 2.50 y la docente 2.29. situados estos puntajes en el rango intermedio, implica que, con pequeñas variaciones, se equilibra el estudio de la teoría con la consideración de la experiencia.

- En la subdimensión Reflexivas /Pragmáticas, considerada como el Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia, los estudiantes puntuaron 2.48 y la profesora 2.63, situándose en el rango intermedio. Esto indica que hay equilibrio entre la reflexión y el modelamiento.

En general, la profesora N tiene un estilo de enseñanza que se caracteriza por la cercanía con los estudiantes, fomentando la participación y la toma de decisiones por parte de ellos; sin embargo, desarrolla un nivel alto de control del comportamiento y de estructura en sus clases; sus estrategias de aula tienden a equilibrar la experiencia y el modelamiento, con la reflexión y la teoría.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, la profesora N, al desplazarse sobre ruedas y controlar el movimiento de su cuerpo desde los brazos, requiere de mayor espacio al frente del salón y centra su actividad en este sector, sin desplazarse entre las filas de estudiantes. Cuando requiere desarrollar una interacción mas cercana con un estudiante o un grupo, les invita a acercarse a su escritorio. Este centrar la atención al frente disminuye la participación en grupo y prioriza la estrategia expositiva.

Profesor G.	INTERACCION DOCENTE ESTUDIANTE	TOMA DE DECISIONES	ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA	CONTROL DEL COMPORTAMIENTO	ACTIVO-TEORICO	REFLEXIVO-PRAGMATICO
DOCENTE	1,64	2,00	2,25	2,86	2,19	2,56
ESTUDIANTES	1,67	1,54	1,81	1,95	2,61	2,21



Las curvas de los puntajes de estudiantes y docente para el profesor G, muestran variaciones interesantes en algunas de las Subdimensiones, aunque se mantienen dentro del rango general.

Al interior de la **Dimensión Social:**

- En la subdimensión: Interacción docente – estudiante, caracterizada como el nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante, los estudiantes puntuaron 1.67 y el profesor 1.64, indicando que la percepción es muy similar frente a este aspecto. Situado en el rango de mayor nivel, pero tendiendo al intermedio, la percepción de la cercanía entre docente y estudiantes evidencia una distancia discreta en la interacción.

- En la subdimensión Toma de decisiones, caracterizada como el nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo, los estudiantes puntuaron 1.54 y el profesor 2.00, lo que evidencia que, aunque se sitúa en el rango de mayor nivel de participación en la toma de decisiones, los estudiantes consideran que tienen más participación que la que el docente refiere. Para el profesor, los estudiantes participan en este aspecto en un nivel más cercano al intermedio.

Al interior de la Dimensión Control y Gestión del Aula:

- En la subdimensión Estructuración de la enseñanza, considerada como el Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula, los estudiantes puntuaron 1.81 y el profesor 2.25, lo que indica que los estudiantes refieren un mayor grado de estructuración con relación al profesor, quien considera que se encuentra en el nivel intermedio. Lo anterior coincide con la forma en cómo el profesor conduce su clase, mucho mas dependiente de lo que va dándose en la conversación, que lo que se tiene programado.

- En la subdimensión Control del Comportamiento, considerada como el Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase, los estudiantes puntúan 1.95 y el docente 2.86. Esto indica que mientras los estudiantes consideran que hay un nivel alto, tendiendo a intermedio de control del comportamiento por parte del profesor, a su vez el docente refiere como intermedio, tendiendo a menor, el nivel de control. De nuevo corresponde, como en la subdimensión anterior, que el profesor considera que controla menos que lo que refieren los estudiantes. Dado que el profesor mantiene una interacción constante en la conversación, lo que resulta dando la impresión de mayor control.

En la dimensión Estrategias de Aula:

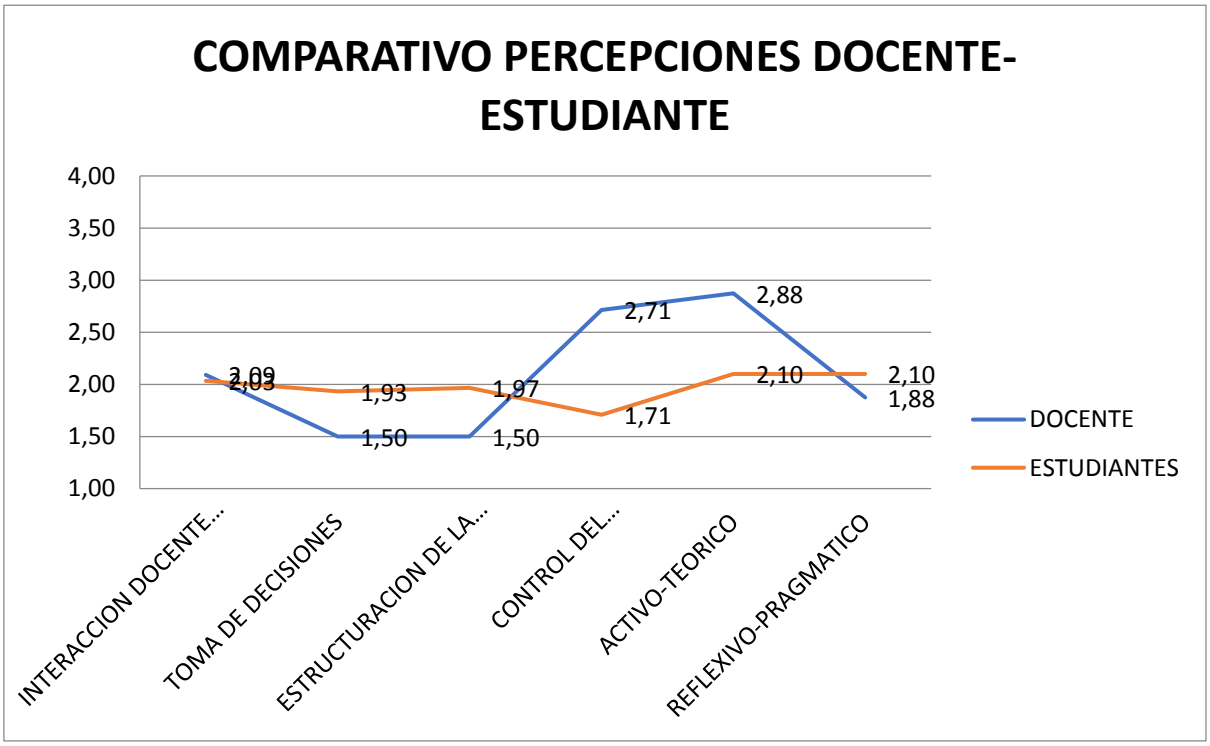
- En la subdimensión Activas /teóricas, consideradas como el Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas, los estudiantes puntuaron 2.19 y el profesor 2.61, encontrándose ambos puntajes en el nivel intermedio. En una discreta forma el profesor tiende hacia la experiencia, aunque es evidente el equilibrio entre la visibilidad de la experiencia y el estudio de las teorías.

- En la subdimensión Reflexivas /Pragmáticas, considerada como el Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia, los estudiantes puntuaron 2.21 y el profesor 2.56, encontrándose ambos puntajes en el nivel intermedio. Esto muestra que hay un equilibrio entre la reflexión y el modelamiento, aunque en estas dos Subdimensiones se evidencia la tendencia del profesor hacia la consideración de la experiencia y la reflexión sobre la misma, lo que se da en la conversación.

En general el estilo de enseñanza del profesor G se caracteriza por ser cercano a los estudiantes manteniendo una distancia en el involucramiento emocional. La participación y la toma de decisiones es equilibrada, ofreciendo la posibilidad de construir en conjunto. El control del comportamiento de los estudiantes y la estructuración de sus clases es intermedio, lo cual es coherente con una postura de negociación de poder y de sentidos, más que de imposición. Esto puede ser percibido de manera confusa por parte de los estudiantes, quienes pueden no tener claro su papel o su capacidad para participar equitativamente en las discusiones, máxime frente a que el equilibrio entre la teoría y la experiencia, la reflexión y el modelamiento es claro por parte del profesor. Su estrategia fundamental para desarrollar las clases es la conversación.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, el profesor G., utiliza la cercanía física para escuchar las participaciones de sus estudiantes, así como para hablar con ellos debido a que su umbral de percepción auditiva es mas reducido y por la articulación propia y la modulación de las palabras la comprensibilidad de sus expresiones verbales se incrementa en la interacción cara a cara, lo que favorece la conversación.

Profesor JC.	INTERACCION DOCENTE ESTUDIANTE	TOMA DE DECISIONES	ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA	CONTROL DEL COMPORTAMIENTO	ACTIVO-TEORICO	REFLEXIVO-PRAGMATICO
DOCENTE	2,09	1,50	1,50	2,71	2,88	1,88
ESTUDIANTES	2,03	1,93	1,97	1,71	2,10	2,10



Los puntajes que conforman las dos gráficas correspondientes a estudiantes y docente se encuentran en el mismo rango, excepto en la subdimensión control del comportamiento. En cuatro de los puntajes hay distancias importantes, que se analizarán individualmente a continuación.

Al interior de la **Dimensión Social:**

- En la subdimensión: Interacción docente – estudiante, caracterizada como el nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante, los estudiantes puntuaron 2.03 y el profesor 2.09. indica esto que, aunque ambos consideran que el maestro es cercano en la interacción, existe una distancia importante marcada hacia el nivel intermedio. En el reporte del maestro, se refiere discretamente una distancia mayor.

- En la subdimensión Toma de decisiones, caracterizada como el nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo, los estudiantes puntuaron 1.93 y el profesor 1.50, manteniéndose en el mismo rango, en un nivel alto de participación, aunque se tiende al intermedio. El maestro refiere como mayor la participación de los estudiantes que como ellos mismos lo señalan.

Al interior de la Dimensión Control y Gestión del Aula:

- En la subdimensión Estructuración de la enseñanza, considerada como el Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula, los estudiantes puntuaron 1.97 y el docente 1.50. este rango se considera un alto nivel de ocurrencia, aunque tiende al intermedio. La diferencia indica que los estudiantes consideran que el maestro es menos estructurado de lo que él mismo se muestra.

- En la subdimensión Control del Comportamiento, considerada como el Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase, los estudiantes puntuaron 1.71 y el docente 2.71, estando en una diferencia de un punto. Los estudiantes consideran que el docente controla el comportamiento en alto grado, tendiendo al intermedio; el docente considera que controla en el nivel intermedio este comportamiento, tendiendo a menor grado. Esta diferencia puede explicarse por dos aspectos del desarrollo de la clase: la comunicación mediada por la intérprete, que hace que se tenga que centrar la atención en ella; en segundo lugar, el estilo expositivo del docente, que desarrolla más la clase basado en la presentación temática que en la interacción.

En la dimensión Estrategias de Aula:

- En la subdimensión Activas /teóricas, consideradas como el Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas, los estudiantes puntuaron 2.10 y el docente 2.88, situándose claramente en el rango intermedio. Esto indica que el maestro considera que, aunque trata de mantener equilibrio entre el análisis de lo teórico y la experiencia, tiende a considerar el papel de esta en mayor grado. Los estudiantes refieren que el análisis de las teorías es mayor que la experiencia como estrategia, aunque los puntajes se mantienen en el rango intermedio. Esta diferencia puede atribuirse a que el maestro incluye en su discurso referencias permanentes a su experiencia propia, pero los estudiantes lo consideran ejemplificaciones de lo argumentado.

- En la subdimensión Reflexivas /Pragmáticas, considerada como el Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como

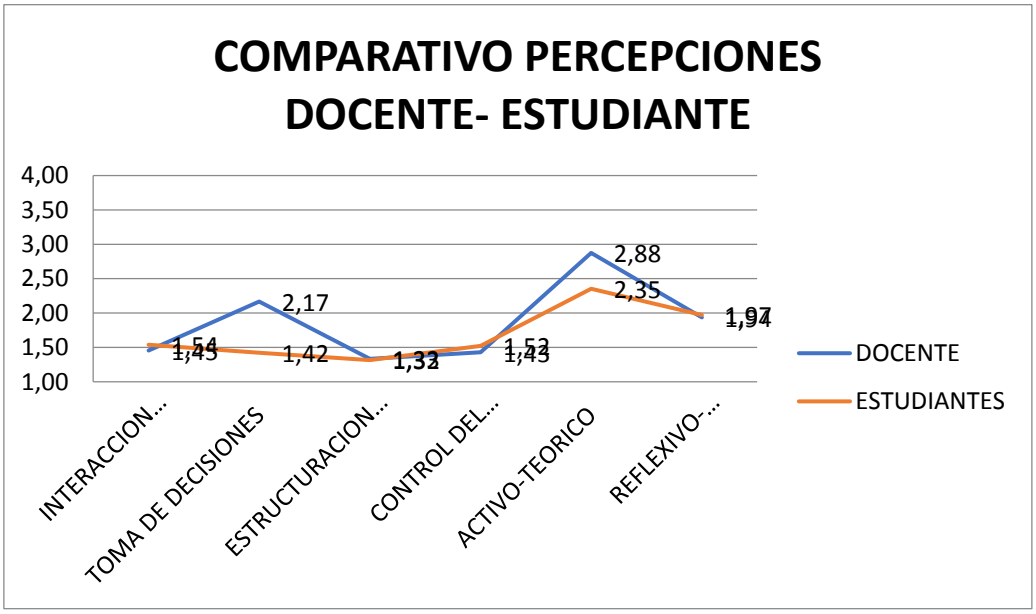
estrategia, los estudiantes puntuaron 2.10 y el maestro 1.88; esto indica que ambos consideran que el maestro se inclina más al equilibrio entre modelamiento y reflexión, situándose en el nivel intermedio, mientras que el profesor considera que el modelamiento es una estrategia que utiliza en mayor grado.

En una mirada general, con relación al estilo de enseñanza del profesor JC, se presenta como cercano en las relaciones, aunque con una distancia importante, situándose en el límite en el rango intermedio; aunque busca que los estudiantes participen en la toma de decisiones, conserva un control en este proceso, asumiéndose como más flexible de lo que lo perciben los estudiantes. Organiza y planifica los procesos en el aula en nivel alto y se refiere a sí mismo como menos controlador del comportamiento que lo que lo refieren los estudiantes. Es posible que este sea un efecto de la forma de comunicación mediada por el intérprete, que se caracteriza por ser uno a uno, o sea centrada en quien habla – en este caso, quien interpreta-. Esta forma de comunicación tiende a fomentar el control del comportamiento del grupo, reduciendo las discusiones y basándose en un sistema de turnos para el uso de la palabra; de la misma manera, la interacción se reduce en beneficio de la exposición de los argumentos, sobre todo por parte del maestro. En sus estrategias de Aula, promueve el equilibrio entre la experiencia y la reflexión, entre la teoría y el modelamiento. En este sentido, se plantea a sí mismo como modelo.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría decirse que en el caso del profesor JC, quien utiliza preferentemente el canal visual por sobre el auditivo, que no está disponible, su atención se centra en las expresiones y

ejecuciones motrices de los estudiantes, así como en las señas que le pasa la intérprete. Se concentra en explicar desde distintos enfoques sus argumentos, lo que hace que haga disertaciones extensas y con variedad de ejemplificaciones. Los rasgos generales de su forma de enseñanza le evidencian más como expositor.

Profesora R.	INTERACCION DOCENTE ESTUDIANTE	TOMA DE DECISIONES	ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA	CONTROL DEL COMPORTAMIENTO	ACTIVO-TEORICO	REFLEXIVO-PRAGMATICO
DOCENTE	1,45	2,17	1,33	1,43	2,88	1,94
ESTUDIANTES	1,54	1,42	1,32	1,52	2,35	1,97



El trazado en las gráficas de los puntajes provistos por estudiantes y docente se mantienen muy cercanos, excepto en la subdimensión Toma de decisiones, en donde se observa una diferencia importante. De todos modos, la cercanía en las percepciones muestra

que hay correspondencia entre la forma en como la docente se refiere en su ejercicio y cómo la refieren sus estudiantes.

Al interior de la **Dimensión Social:**

- En la subdimensión: Interacción docente – estudiante, caracterizada como el nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante, los estudiantes puntuaron 1.54 y la profesora 1.45. Aunque se encuentran estos puntajes en el rango de mayor ocurrencia, tienden al nivel intermedio. Interacción cercana, con discreta distancia.

- En la subdimensión Toma de decisiones, caracterizada como el nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo, los estudiantes puntuaron, 1.42 y la docente 2.17. Esto muestra que los estudiantes consideran que participan en nivel alto en la toma de decisiones en la clase, mientras que la profesora considera que esta participación está en el nivel intermedio. Esta diferencia puede explicarse por la actitud amistosa de la profesora al interior de las relaciones, ya que el estilo conversador y de aceptación por parte de la profesora fomenta la interacción y la participación del grupo.

Al interior de la Dimensión Control y Gestión del Aula:

- En la subdimensión Estructuración de la enseñanza, considerada como el Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula, los estudiantes puntuaron 1.32 y la profesora 1.33, lo que señala que la profesora estructura los procesos en un alto nivel y los estudiantes lo refieren de igual manera.

- En la subdimensión Control del Comportamiento, considerada como el Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase, los estudiantes puntuaron 1.52 y la docente 1.43. Ambos puntajes en el rango de mayor ocurrencia, aunque tendiendo al intermedio. Esto evidencia un alto control del comportamiento, siendo consecuencia de la constante interacción entre la profesora y los estudiantes en las clases.

En la dimensión Estrategias de Aula:

- En la subdimensión Activas /teóricas, consideradas como el Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas, los estudiantes puntuaron 2.35 y la docente, 2.88. Estos puntajes, situados en el nivel intermedio, muestran la búsqueda de un equilibrio entre el estudio de las teorías y la experiencia, aunque la profesora se orienta más a la experiencia.

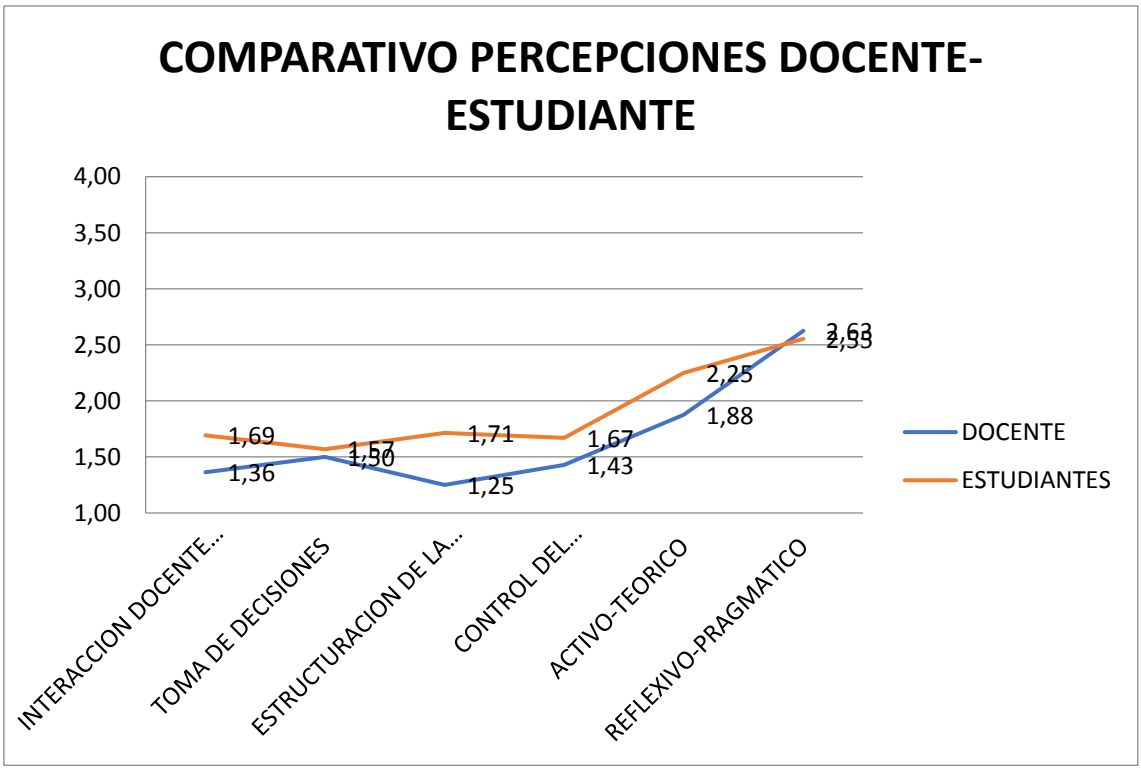
- En la subdimensión Reflexivas /Pragmáticas, considerada como el Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia, los estudiantes puntuaron 1.97 y la maestra 1.94. Ambos puntajes se sitúan en el rango de mayor ocurrencia, aunque tienden al intermedio, mostrando un énfasis en el modelamiento como estrategia, pero tendiendo al equilibrio.

En general, el estilo de enseñanza de la profesora R se caracteriza por mantener una cercanía importante con los estudiantes, con una distancia discreta en el involucramiento. Negocia la toma de decisiones con los estudiantes, aunque dirige los procesos de manera permanente. Estructurada en sus procesos de clase, motiva la participación, aunque mantiene el control en

dinámica. Tiende a buscar un equilibrio entre el estudio de las teorías -reflexión, con la experiencia, aunque prioriza esta última y el modelamiento como estrategias de Aula. Desarrolla sus clases en una dinámica de interacción constante, lo que le permite conocer lo que están pensando e interpretando sus estudiantes en cada momento del proceso. Asigna tareas de conducción a los estudiantes con lo cual fomenta la participación del grupo y la discusión permanente.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría decirse que en el caso de la profesora R, la interacción constante con los estudiantes y la particular atención a cada uno de ellos y a su proceso de desarrollo, forman parte de sus recursos para la enseñanza, adquiridos en su proceso de aprendizaje con la discapacidad.

Profesor O.	INTERACCION DOCENTE ESTUDIANTE	TOMA DE DECISIONES	ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA	CONTROL DEL COMPORTAMIENTO	ACTIVO -TEORICO	REFLEXIVO -PRAGMATICO
DOCENTE	1,36	1,50	1,25	1,43	1,88	2,63
ESTUDIANTES	1,69	1,57	1,71	1,67	2,25	2,55



Las curvas de las gráficas correspondientes a los puntajes de estudiantes y docente se sitúan en el rango de mayor ocurrencia, excepto en la última dimensión, Estrategias de Aula, en donde se van hacia el rango intermedio. Hay coherencia entre la percepción de estudiantes y profesor en todas las medidas, presentando pequeñas diferencias. Se muestra el análisis por Dimensiones:

Al interior de la **Dimensión Social:**

- En la subdimensión: Interacción docente – estudiante, caracterizada como el nivel de involucramiento emocional del docente en la interacción con el estudiante, estos puntuaron 1.69, mientras que el docente, 1.36. Esto indica que, aunque se refiere cercano por parte de los estudiantes, hay distancia. El docente se refiere más cercano de lo que lo reseñan los estudiantes.

- En la subdimensión Toma de decisiones, caracterizada como el nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo, los estudiantes puntuaron 1.50 y el docente 1.57. Aunque se mantiene en el nivel más alto de ocurrencia, tiende hacia el nivel intermedio. Indica esto que, aunque hay alta participación por parte de los estudiantes en la toma de decisiones, éstas se toman de manera colegiada y con la guía del profesor.

Al interior de la Dimensión Control y Gestión del Aula:

- En la subdimensión Estructuración de la enseñanza, considerada como el Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula, los estudiantes puntuaron 1.71 y el profesor 1.25. Manteniéndose en el nivel de ocurrencia más alto, el puntaje de los estudiantes se acerca al nivel intermedio; esto indica que el maestro refiere como más organizados y planificados los procesos de su clase, que los estudiantes. Esta y la siguiente subdimensión se pueden ver afectadas en la percepción de los estudiantes por la forma de comunicación, mediada por la intérprete. En el mismo sentido, el desarrollo de sus clases en ejercicios permanentes, con la necesidad de ajustes sobre la marcha, podría reforzar la idea de que la planeación tiende al nivel intermedio, expresada por los estudiantes.

- En la subdimensión Control del Comportamiento, considerada como el Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase, los estudiantes puntuaron 1.67 y el Docente 1.43., igualmente situados en el rango de mayor nivel de ocurrencia. De esto se infiere que el control del comportamiento por parte del docente es alto, tendiendo a intermedio. La forma de la comunicación, como se señaló anteriormente, puede tener efecto en este proceso, ya que aunque los roles participativos de los estudiantes son altos, la discusión tiende a esquematizarse en el sistema de turnos.

En la dimensión Estrategias de Aula:

- En la subdimensión Activas /teóricas, consideradas como el Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas, los estudiantes puntuaron 2.25 y el profesor 1.88. Esto indica que los estudiantes, al situarse en el nivel intermedio, consideran que el docente busca un equilibrio entre lo teórico y la experiencia. En el mismo sentido, el profesor, aunque tiende al nivel intermedio, se orienta hacia el estudio de teorías como estrategias de aula.

- En la subdimensión Reflexivas /Pragmáticas, considerada como el Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia, los estudiantes puntuaron 2.55 y el profesor, 2.63. Situados en el rango intermedio, estos puntajes tienden discretamente a la priorización de la reflexión como estrategia de aula, aunque evidencian un equilibrio entre estrategias reflexivas y pragmáticas.

En general, frente al estilo de enseñanza del Profesor O, se puede considerar que es cercano a sus estudiantes, aunque establece una distancia discreta. Es su intención mantenerse cercano. Busca consensos para la toma de decisiones frente a situaciones en el aula, promoviendo la participación de los estudiantes. Organiza y planifica en nivel alto sus clases, aunque a veces, la comunicación mediada por el intérprete tienda a generar confusión. Aunque busca la reflexión conjunta, las discusiones en la clase tienden a esquematizarse por la forma misma de la comunicación. Busca el equilibrio entre la experiencia y el estudio de la teoría como estrategias de aula, tendiendo moderadamente a la reflexión, más que al modelamiento, aunque lo trabaja dentro de sus estrategias.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría decirse que en el caso del profesor O, la prioridad en su interacción se ubica en lo visual. Está muy pendiente de la ejecución de los ejercicios de sus estudiantes y promueve la reflexión sobre lo hecho. Aunque la discusión tiende a volverse esquemática, esto se compensa en la atención a cada participación y la referencia a la misma, en una búsqueda de síntesis. Centra su atención en los gestos y actitudes de los estudiantes y frecuentemente promueve la interacción directa, aunque vuelve a la intérprete para corroborar y expresar más claramente sus ideas. Aunque está muy pendiente del proceso de sus estudiantes, se centra más en la forma en como hacen las cosas, más que en lo que evidencian en su formación. Es posible que entienda la acción como evidencia de la comprensión, a diferencia de la profesora R, por ejemplo.

Anexo 4: Resultados de los profesores participantes de acuerdo con los tres estudios.

Resultados de los maestros participantes agrupados de manera individual, de acuerdo con los tres estudios:

A continuación, se presentan los resultados cada uno de los profesores, organizados según cada estudio. Aunque las categorías, formas de análisis y hallazgos son distintos en cada uno, -por su perspectiva propia - lo cual implica restricciones al momento de comparar, la mirada global permite ver aspectos interesantes.

Profesor H:

Clínica didáctica.

Frente a los parámetros definidos para la observación, con respecto al **Parámetro 1, *Referencias a sí mismo y a su propia experiencia para ejemplificar alguna situación o argumento***, se encuentra que el *profesor H* se refiere a sí mismo y a su propia experiencia como persona invidente de manera permanente, en forma de anécdotas y reflexiones, en las que comenta situaciones pertinentes a lo que se debate en el momento o al paso que sigue en el proceso, con intervenciones como: “Cuando uno inicia en Braille, una de las dificultades es sentir los puntos” o: “Cuando yo era niño, en el pueblo no había nada de eso” igualmente, sobre su propio aprendizaje y la forma en cómo resolvió las dificultades.

Frente al **Parámetro 2, *Demostraciones sobre el uso de ayudas o herramientas específicas***, realiza demostraciones sobre el uso de la plantilla para escribir en Braille y el procedimiento para leer en la cartilla que usa como base para las sesiones. Igualmente, demuestra cómo hacer los cambios de papel, la forma en cómo se borra un carácter colocado de manera equivocada y cómo

se corrige en general la escritura. Toma el papel, lo dobla y lo coloca en la pizarra mostrándole a las estudiantes cómo debe verificarse la alineación; luego cierra la pizarra y la invierte, situándola de forma que pueda usarse el punzón en el primer cuadro. El profesor demuestra cómo se escribe y lee en Braille, la fluidez y la postura de los dedos. Las interacciones se pautan casi siempre de la misma manera: el Profesor sugiere la acción, el estudiante la realiza y comenta con los otros, el profesor corrige lo actuado, regula las interacciones y retroalimenta. Esto permite avanzar en el proceso, a la vez que el ciclo completo permite construir al mismo tiempo, conocimiento y habilidad.

En lo relativo al **Parámetro 3:** ***Adaptación del entorno a su condición particular***, se encuentra que el profesor H adapta el entorno a su condición: trabaja concentrando el grupo alrededor de una mesa, en donde es posible acercarse a cada estudiante y supervisar lo que hace. Además, la disposición circular del grupo contribuye a que todos puedan observar lo que los otros hacen y lo que hace el profesor. Desde esa distribución, el profesor mantiene contacto cercano con cada estudiante, alternando momentos de instrucción, ejecución individual y corrección de lo actuado.

En el **Parámetro 4:** ***Alusión a colectivos, experiencias e instituciones como respaldo a la experiencia propia***, el profesor H se refiere permanentemente a grupos y asociaciones de personas ciegas, como fuentes de información y de saber institucionalizado. Comenta: “Cuando trabajé en el INCI -Instituto Nacional para Ciegos – impulsé los servicios para personas invidentes” o, presenta la cartilla diciendo: “Vamos a leer un libro que escribió un conocido, el profesor Cadavid, quien trabajó mucho con personas ciegas”.

En lo referente al **Parámetro 5:** ***Acompañamiento al proceso formativo del estudiante,*** el profesor H establece con cada estudiante las responsabilidades a cargo, especificadas en tareas puntuales, (como la búsqueda y presentación de la noticia) las cuáles retroalimenta y ajusta en cada clase. Igualmente, pide a cada estudiante que desarrolle el ejercicio de copiar el dictado con la pizarra Braille, corrige cada uno y conversa con la estudiante sobre sus dificultades y logros. Va guiando en cada sesión el proceso, complejizándolo y retroalimentándolo de manera inmediata.

Biográfico – narrativo.

El profesor H, utiliza su experiencia con la discapacidad para mostrarse como un referente importante para los estudiantes, complementar lo que enseña desde el saber de la discapacidad y estructurar pedagógicamente la cercanía y el tratamiento de las dificultades que aparecen. Considera que la discapacidad abre puertas para hacer y construir de maneras distintas, sin reducir o minorizar a las personas. Es abierto a la construcción conjunta con los estudiantes y compañeros y posee una fuerte voluntad para participar en todo lo que le sucede. Como maestro, se presenta como modelo y guía.

"La persona invidente debe ir de haciendo todo lo posible por conocer muy bien a sus estudiantes. Primero, porque se hace necesario que ellos estén empapados de Quien es uno. También que uno los reconoce. Que uno sabe quiénes son. Todos estos aspectos contribuyen de manera muy seria para que los estudiantes estén al tanto de uno. Y sobre todo, que uno va a hacer también una referencia para ellos. Lo van a comentar, después de la primera clase, y en las otras donde el tema puede ser centrado en uno, uno tiene que estar muy pendiente y ser muy cuidadoso y conocer a estos muchachos en detalle. Entonces uno comienza por preguntarles sobre lo que

hacen, sus actividades, como se sienten como estudiantes y entonces uno comienza a saberlos y comentarles en clase también sobre ellos mismos. Ello contribuye entonces a que los muchachos también lo tengan en cuenta a uno."

Inventario de estilos de enseñanza

En general, frente a los resultados del Estilo de Enseñanza del profesor H, se encuentra que la percepción de sí mismo y de los estudiantes coincide con pequeños grados de variación. Las curvas resultantes de los puntajes se mantienen en las dos primeras dimensiones, en el rango de mayor ocurrencia de lo estudiado y en la tercera dimensión en un rango intermedio. En las dos primeras dimensiones, el profesor puntúa al extremo máximo del rango, mientras que los estudiantes toman una discreta distancia de esta percepción. Esto muestra que es un profesor que se relaciona de manera cercana con sus estudiantes, que establece procesos de participación y toma de decisiones conjuntos, siendo estructurado en su enseñanza y manteniendo el control en el comportamiento. Las estrategias de aula que maneja buscan priorizar el análisis lógico y la experiencia, en un equilibrio entre acción y reflexión. Asimismo, el modelamiento es un componente importante en su enseñanza, siempre apoyado en la reflexión. Para los estudiantes, la reflexión es más evidente como estrategia; para el docente, considera más el modelamiento. Esto es muy evidente en su espacio académico, donde trabaja la teoría y práctica de la enseñanza del Braille, transcendiendo la enseñanza de una técnica, hacia un conocimiento en profundidad sobre las personas ciegas y sus procesos de comunicación.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría

decirse que en el caso del profesor H, quien utiliza su audición y su percepción háptica para interactuar con el medio como alternativa a la percepción visual, que no está disponible, la cercanía con los estudiantes -inclusive física- le permite una mayor control del comportamiento y una mejor relación con los estudiantes, preguntando por la participación de aquellas a quienes no oye. Lo anterior también se evidencia en el equilibrio entre la acción y la reflexión en sus estrategias de aula, modelando el hacer y preguntando por la comprensión frente a la experiencia.

Específicamente, frente a la enseñanza del Braille, el profesor H, como usuario y conocedor del mismo, adquiere la condición de experto, no solo en la herramienta sino en la forma en cómo las personas con discapacidad visual aprenden a utilizar su percepción háptica y su sensibilidad. El predominio del canal visual se convierte en un obstáculo para las estudiantes, quienes observan los puntos y su colocación, mientras que el maestro los siente con las yemas de los dedos. Progresivamente las estudiantes tienden a trabajar más con el tacto -inclusive cerrando los ojos- para percibir la colocación de los puntos. Lo que el profesor H les enseña, entre otras cosas, es el desarrollo y la utilización necesaria de otras formas de percepción, lo cual significa otras formas de pensamiento. Construye con los estudiantes los procesos necesarios para que logren desempeños altos en la ejecución de la tarea, por lo que se considera constructor.

La profesora N.

Clínica didáctica.

Desde las formas en cómo se evidencia la experiencia de la discapacidad en el gesto de definición que realiza la profesora, se advierte que con respecto al **Parámetro 1, *Referencias a sí mismo y a su propia experiencia para ejemplificar alguna situación o argumento,*** se refiere a sí misma como ejemplo para ilustrar distintas situaciones que tienen que ver con la discapacidad.

Siempre que presenta los temas, - que tienen que ver con los distintos tipos de secuelas de lesiones o con situaciones cotidianas que se dan al vivir con éstas – la profesora N aporta una experiencia propia o de un conocido, relata una situación que ha presenciado o se refiere de alguna manera al ámbito de la experiencia propia. “por ejemplo, la lesión mía es a nivel de la vértebra torácica 6 y 7”. Es clara en señalar, muchas veces desde la primera persona, ejemplos de su propia experiencia: “Cuando la gente lo va a uno en silla de ruedas, quieren ayudarlo pasando a la acción directamente, sin preguntar: lo mueven a uno si necesitan pasar, lo empujan o toda velocidad, inclusive sin saber cómo requiere uno de esa ayuda”. Desde allí, invoca la experiencia de los estudiantes en los ejercicios que propone y busca que ellos hagan lo mismo.

La profesora establece conexiones entre la experiencia de discapacidad y el contexto global, las comprensiones e imaginarios sociales que hay alrededor de este concepto. Esta característica de la aproximación es muy importante ya que comporta una visión privilegiada, conectando dimensiones distintas en imágenes globales, elaboradas, en donde cada tema se aborda desde, por lo menos, tres facetas: lo teórico, lo experiencial en clave personal y lo cultural, desde la mirada de los imaginarios sociales. Este ejercicio que realiza la profesora es propio y recoge la experiencia de sus situaciones profesional y personal, aportando de manera muy significativa en la formación de los estudiantes. Hay que tener en cuenta que son de diferentes carreras y semestres, lo que hace que tengan distintos grados de conocimiento sobre el tema. Por lo anterior, el diseño del proceso que hace la profesora permite que a través de lo experiencial los estudiantes vayan acercándose, al mismo tiempo que con la experiencia propia de la profesora se construye el saber que de otra manera, circula en distintos niveles. (El “Know how” que entrega la profesora convierte la clase en un ejemplo de aprendizaje situado, a la vez que confiere la importancia

debida al saber de la experiencia. Esto se complementa con los testimonios de los invitados que la profesora trae a las sesiones.)

En lo que respecta al **Parámetro 2*, Demostraciones sobre el uso de ayudas o herramientas específicas,*** la profesora N realiza demostraciones que tienen que ver con el uso de la silla de ruedas, las formas de movilizarse y de responder a situaciones de la vida cotidiana como la superación de obstáculos y barreras en la accesibilidad, así como de resolver problemas en un mundo que no está adaptado para las situaciones que enfrentan las personas en silla de ruedas o con movilidad reducida. Esto lo realiza a través del análisis de situaciones que recrea para ejemplificar y debatir con los estudiantes.

En el **Parámetro 3:** ***Adaptación del entorno a su condición particular****,* la profesora N adapta el entorno a su condición propia en tanto concentra la actividad de la clase en el espacio en donde se moviliza con la silla y ajusta la altura de las herramientas que usa para poder comunicarse con los estudiantes y verlos desde su lugar.

Frente al **Parámetro 4:** ***Alusión a colectivos, experiencias e instituciones como respaldo a la experiencia propia****,* la profesora N hace referencias continuamente a colectivos de personas con discapacidad e iniciativas institucionales en los que participa y con los que interactúa. Su rol como persona con discapacidad participante en colectivos que inciden sobre política pública y como representante de personas con discapacidad, es referido con frecuencia.

En lo referente al **Parámetro 5:** ***Acompañamiento al proceso formativo del estudiante,*** la Profesora N define un marco conjunto de responsabilidades, a nivel individual y por pequeños grupos, proponiendo la realización de experiencias de contacto (entrevistas, observaciones participantes) y revisiones de literatura que luego organiza como presentaciones que hacen los

estudiantes a toda la clase. En estas, la profesora contextualiza y complementa, propone interpretaciones y caminos de acción. Antes de cada ejercicio, la Profesora se asegura que cada persona y grupo tiene claro lo que van a hacer y cómo, asimismo el producto esperado a socializar. Define muy bien cada cosa y, como persona representante de las personas con discapacidad, asume un rol muy activo desde su experiencia para asesorar cada trabajo de los estudiantes.

Biográfico – narrativo.

La profesora N se define a sí misma desde su posibilidad de ser y desempeñarse en múltiples roles y escenarios. Considera que la clave para la inclusión está en salir de entornos cerrados y participar ampliamente en la mayoría de escenarios posibles. Plantea que esa participación debe ser orgánica, es decir, crítica y propositiva. Con una actitud abierta pero firme. Considera que su experiencia con la discapacidad es uno de los recursos importantes, convertida en saber y puesta al servicio de los demás. Tiene claro que su rol como docente universitaria se nutre de la imagen que presenta, de la forma en cómo se relaciona con los demás.

"Yo a la docencia realmente la hago por pasión. Porque creo que es una de las formas en que puedes transformar la nación desde ese lugar, y ese lugar es en la clase. Y así pienso de cada escenario en donde voy a participar. Entonces, eso me parece de la docencia. Pero si incluye las experiencias de vida. Por ejemplo, cuando voy a mesas de víctimas, porque ya he trabajado con el tema de víctimas, entones me ayudan…cuando voy a mesas de desplazados, entonces sé cómo se mueve el tema. Entonces sí ayuda lo que tu aprendes como en la vida, o sea no solo por la discapacidad tienes lo que aprendes como profesional de la vida … o por circunstancias que te ayudan mucho."

Inventario de estilos de enseñanza

En general, la profesora N tiene un estilo de enseñanza que se caracteriza por la cercanía con los estudiantes, fomentando la participación y la toma de decisiones por parte de ellos; sin embargo, desarrolla un nivel alto de control del comportamiento y de estructura en sus clases; sus estrategias de aula tienden a equilibrar la experiencia y el modelamiento, con la reflexión y la teoría.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, la profesora N, al desplazarse sobre ruedas y controlar el movimiento de su cuerpo desde los brazos, requiere de mayor espacio al frente del salón y centra su actividad en este sector, sin desplazarse entre las filas de estudiantes. Cuando requiere desarrollar una interacción más cercana con un estudiante o un grupo, les invita a acercarse a su escritorio. Este centrar la atención al frente disminuye la participación en grupo y prioriza la estrategia expositiva.

Frente a la enseñanza de los aspectos relacionados con la discapacidad, la profesora N retoma su experiencia y la ofrece, elaborada, como base y contexto de los temas. Se refiere a si misma como caso, como situación para comparar, lo que muestra que el saber de la discapacidad es siempre situado, construido por personas y referido a personas. Al presentar los conocimientos desde el lugar de su experiencia vital, los convierte en saber situado, en conceptos probados en la práctica cotidiana, en situaciones reales. De ello deriva exploraciones críticas a dimensiones tales como las reglamentaciones, las políticas de atención y en general, las estructuras normativas que tienen el objetivo de reglamentar y concretar concepciones en realidades. La profesora N construye un panorama general en donde lo teórico y lo vivencial se encuentran expresados y

relacionados, lo que la hace más cercana a ser expositora, mostrando relaciones, entre lo general y lo particular en conjuntos complejos. Enseña a sus estudiantes la visión macro, pero, sobre todo, la arquitectura interna de esa visión. Más allá de la presentación de una teoría, la complejidad del saber.

El profesor G.

Clínica didáctica.

En relación con la forma en cómo se evidencia la experiencia de discapacidad en la enseñanza, desde el gesto docente denominado definición, frente al **Parámetro 1, *Referencias a sí mismo y a su propia experiencia para ejemplificar alguna situación o argumento*** el Profesor G. se refiere a sí mismo y a su propia vivencia para ejemplificar algunas situaciones de lo que se discute con los estudiantes; algunas veces retoma experiencias propias y en otras ejemplifica con situaciones conocidas, al estilo de la profesora N. Generalmente trata con humor situaciones de relación, cuando les pide a los estudiantes que tengan en cuenta aspectos específicos: "Deben hablarme en voz fuerte, porque como verán, además de chueco soy medio sordo" – dejando ver sus audífonos -. Y, a continuación, se ríe. Sus referencias casi siempre son desde su experiencia como profesional con discapacidad, trabajando en ese ámbito, con familias o instituciones. Cuenta anécdotas y expresa sus opiniones frente a los temas en debate.

El profesor "modela" la discusión, haciendo preguntas y reflexiones desde el lugar de la vivencia, de manera que coloca esta discusión en el mismo plano de los estudiantes, inicialmente. Con la participación, va tejiendo significados con lo que avanzan los estudiantes, lo que proponen los textos y las propias elaboraciones producto de su experiencia. Estas últimas, como conceptos o conclusiones propias, se entregan en niveles altos de elaboración y hacen evolucionar el medio

didáctico de manera importante. Hay que saber en qué momento el grupo está listo para recibirlas y no se encuentran en los libros: más bien interrogan o redireccionan la interpretación de lo que los libros dicen. Mucho de lo contenido en los textos de consulta, describe fenómenos o prescribe acciones; generalmente deja por fuera la experiencia elaborada, en parte porque no es generalizable. El Profesor G, así como los otros profesores participantes, entrega construcciones y elaboraciones propias muy importantes desde su experiencia.

En el **Parámetro 2*, Demostraciones sobre el uso de ayudas o herramientas específicas*** el profesor G no realiza demostraciones específicas para algún concepto -aunque podría decirse que toda su actividad docente es, en sí misma, una demostración, ya que por sus características de movilidad -asociadas a la parálisis cerebral - su forma de comunicarse, moverse por el salón, revisar las actividades de los estudiantes y, en general, desempeñarse, es particular y llama la atención.

Por lo anterior y en relación con el **Parámetro 3:** ***Adaptación del entorno a su condición particular***, el profesor G adapta el entorno a sus condiciones de comunicación: sitúa a los estudiantes en un círculo, de forma que pueda acercarse a ellos para escuchar lo que dicen, -y para que lo escuchen- ya que sufre de una sordera progresiva, lo cual, aunque tiene audífonos, hace que la comunicación se dificulte. A esto se suman alteraciones en la articulación, lo que requiere que deba repetir a veces las instrucciones. Sin embargo, una característica evidente de las clases del profesor G, es que se acerca a cada estudiante para hablar con él o ella y escucharle; como consecuencia, todo el tiempo se está moviendo dentro del círculo, de uno a otro.

Con respecto al **Parámetro 4:** ***Alusión a colectivos, experiencias e instituciones como respaldo a la experiencia propia***, el profesor G con frecuencia se refiere también a colectivos o

grupos, criticando los imaginarios sociales y los prejuicios que se tienen con respecto a las personas con discapacidad, desde la experiencia propia tanto personal como profesional.

En lo referente al **Parámetro 5:** ***Acompañamiento al proceso formativo del estudiante,*** el Profesor G parte de la definición de responsabilidades (Esto es común a todos los profesores participantes: establecer una agenda de participación conjunta al inicio del curso) que se convierten en un cronograma de presentaciones a lo largo del semestre. Asesora en detalle cada tema, proveyendo fuentes de consulta y resolviendo preguntas. Trabaja frecuentemente los ejercicios de discusión y construcción en pequeños grupos para preparar el debate central de la clase. Lo anterior lo combina con presentaciones propias y del grupo sobre el tema. Explora construcciones diversas, sugiriéndole al estudiante plantearse más desde su propia experiencia que desde lo leído.

Biográfico – narrativo.

El profesor G considera que la mejor forma de enseñar se da a través de la interacción y el dialogo, en donde pueden explorarse las imágenes preconcebidas y los prejuicios. Plantea que si bien, entramos en el encuentro con todas ellas, una actitud abierta a múltiples perspectivas permite transformar comprensiones y, por ende, actitudes. Frente al desempeño como maestro, es claro en señalar que se necesita construir el discurso, el saber sobre la experiencia (El saber de la discapacidad) para darle sentido a lo que se enseña y relieve a la tarea formativa del docente.

“Yo diría que la discapacidad juega varios papeles: Uno, que efectivamente, llama la atención. Dos, que efectivamente los obliga a romper muchos paradigmas. Los obliga a cambiar los imaginarios que tienen. Pero, sobre todo, me ha dado la opción de tener otros cuentos, otras historias que contar en clase. De que el discurso va acompañado también con experiencia, por lo

menos yo lo hago así. Yo no sé cuántos docentes vinculan su experiencia, pero yo lo hago. Y eso permite ver situaciones a las que tal vez no se les "parabas bolas" … sumado a eso de las experiencias, yo no me quedo en la realidad del cuentero, sino lo elaboro discursivamente, le doy peso, lo explico desde la Psicología, desde la Sociología, desde el quehacer docente…desde la política. Elaboro el cuento y lo convierto en un discurso que va más allá de ser cuentero."

Inventario de estilos de enseñanza

En general el estilo de enseñanza del profesor G se caracteriza por ser cercano a los estudiantes manteniendo una distancia en el involucramiento emocional. La participación y la toma de decisiones es equilibrada, ofreciendo la posibilidad de construir en conjunto. El control del comportamiento de los estudiantes y la estructuración de sus clases es intermedio, lo cual es coherente con una postura de negociación de poder y de sentidos, más que de imposición. Esto puede ser percibido de manera confusa por parte de los estudiantes, quienes pueden no tener claro su papel o su capacidad para participar equitativamente en las discusiones, máxime frente a que el equilibrio entre la teoría y la experiencia, la reflexión y el modelamiento es claro por parte del profesor. Su estrategia fundamental para desarrollar las clases es la conversación.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, el profesor G., utiliza la cercanía física para escuchar las participaciones de sus estudiantes, así como para hablar con ellos debido a que su umbral de percepción auditiva es más reducido y por la articulación propia y la modulación de las palabras la comprensibilidad de sus expresiones verbales se incrementa en la interacción cara a cara, lo que favorece la conversación. Esto lo usa

en su beneficio, aprovechando que las personas deben esforzarse más en su atención para entenderle.

El profesor G, es un conversador. Su construcción fundamental va dirigida a las relaciones, a lo que se va tejiendo en el encuentro, entre todos los participantes. Explora las ideas de los estudiantes, pregunta por sus comprensiones, las interroga y contrasta, de la misma forma en cómo les pide que lo hagan con las teorías presentadas. Edifica el Tercer Espacio, en donde se encuentran todas las comprensiones, disponibles para ser complementadas, transformadas y confrontadas entre sí, para dar paso a nuevas miradas. Les enseña a sus estudiantes a priorizar el encuentro, a observar y favorecer las reglas para visibilizar a todos, sin eliminar caminos u opiniones distintas. Prioriza la expresión de la multiplicidad sobre el consenso, lo que, de entrada, relativiza el poder de las comprensiones imperantes.

El profesor JC

Clínica didáctica.

En lo relativo a las formas en las que se evidencia la discapacidad en la enseñanza del docente frente al gesto de definición, frente al **Parámetro 1, *Referencias a sí mismo y a su propia experiencia para ejemplificar alguna situación o argumento*** el profesor J hace referencia a sí mismo y a su propia experiencia vital, sin hablar directamente de sordera o discapacidad; se refiere a sí mismo como ejemplo, inclusive de superación, pero sin hacer referencia directa a la dificultad vivida. En general, frente a los temas en discusión hace referencia a su propia experiencia, más que a las fuentes teóricas sugeridas. Se caracteriza a sí mismo como persona sorda. El profesor J., trabaja la experiencia y la reflexión sobre la misma en las discusiones; se refiere a sí mismo permanentemente y habla desde lo que considera, desde la experiencia propia,

aunque el tema transite por lugares alejados de lo personal. Invita a los estudiantes a que hablen también desde allí, sanciona positivamente su participación y concluye, en el marco de referencia personal y a veces, conceptual. La experiencia, como marco interpretativo y pedagógico, es una faceta interesante del trabajo.

En el **Parámetro 2,** ***Demostraciones sobre el uso de ayudas o herramientas específicas*** Al igual que en caso del profesor O, la forma de comunicación a través de la lengua de señas es una demostración de la utilización de una lengua de base viso – espacial.

En el **Parámetro 3:** ***Adaptación del entorno a su condición particular****,* se encuentra que el profesor J adapta el entorno a su condición propia con la mediación de la intérprete para la comunicación. En ocasiones intenta mantener el contacto visual y entender a través de la lectura de los labios, pero debe cambiar a mirar a la intérprete para no perder el sentido de lo que están diciendo los estudiantes.

En lo relativo al Parámetro 4: *Alusión a colectivos, experiencias e instituciones como respaldo a la experiencia propia*, *s*e encuentra que se refiere a colectivos o a discapacidad de manera evidente.

En lo referente al **Parámetro 5:** ***Acompañamiento al proceso formativo del estudiante,*** el Profesor J parte del establecimiento de responsabilidades individuales y grupales, que forman parte del cronograma de trabajo conjunto a desarrollarse en la clase. El seguimiento a lo preparado por los estudiantes se hace a través de las presentaciones que estos realizan en público de sus búsquedas, lo que se convierte en insumo para la discusión, que ocupa la mayor parte de la clase.

Biográfico – narrativo.

El profesor JC se proyecta en su desempeño profesional como un comunicador, desde cuyo ejercicio plantea la posibilidad de causar un impacto significativo en la sociedad, a través de hacer conocer la cultura de los sordos y a la vez, lograr que este grupo poblacional se incluya y participe de manera más activa en la sociedad. En el mismo sentido, considera muy importante demostrar que los sordos son personas que tienen mucho por aportar. Por su experiencia se desempeña igualmente con la Oralización y la Lengua de Señas, lo cual le permite moverse en ambos mundos: el oyente y el sordo.

"…hay dos cosas en las que yo estoy en desacuerdo, la primera, el término discapacidad, yo no me siento identificado con ese término, porque eso se refiere que no se puede hacer, como discapacidad, no puede correr, no puede ver, para mí es como discapacidad, no, quitémosle el dis, dejémosle capacidad. Porque es que nosotros tenemos capacidades, tenemos saberes, tenemos conocimiento, lo segundo, inclusión, es muy complicado, es muy difícil porque bueno, la inclusión si sirve, pero el objetivo es que necesitamos generar como una intersectorialidad para hacer unas relaciones buenas…"

Inventario de estilos de enseñanza

En una mirada general, con relación al estilo de enseñanza del profesor JC, se presenta como cercano en las relaciones, aunque con una distancia importante, situándose en el límite en el rango intermedio; aunque busca que los estudiantes participen en la toma de decisiones, conserva un control en este proceso, asumiéndose como más flexible de lo que lo perciben los estudiantes. Organiza y planifica los procesos en el aula en nivel alto y se refiere a sí mismo como menos controlador del comportamiento que lo que lo refieren los

estudiantes. Es posible que este sea un efecto de la forma de comunicación mediada por el intérprete, que se caracteriza por ser uno a uno, o sea centrada en quien habla – en este caso, quien interpreta-. Esta forma de comunicación tiende a fomentar el control del comportamiento del grupo, reduciendo las discusiones y basándose en un sistema de turnos para el uso de la palabra; de la misma manera, la interacción se reduce en beneficio de la exposición de los argumentos, sobre todo por parte del maestro. En sus estrategias de Aula, promueve el equilibrio entre la experiencia y la reflexión, entre la teoría y el modelamiento. En este sentido, se plantea a sí mismo como modelo.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría decirse que en el caso del profesor JC, quien utiliza preferentemente el canal visual por sobre el auditivo, que no está disponible, su atención se centra en las expresiones y ejecuciones motrices de los estudiantes, así como en las señas que le pasa la intérprete. Se concentra en explicar desde distintos enfoques sus argumentos, lo que hace que haga disertaciones extensas y con variedad de ejemplificaciones. Los rasgos generales de su forma de enseñanza le evidencian más como expositor.

Al igual que la profesora N, el profesor JC se orienta hacia la exposición de las panorámicas generales, estableciendo puntos de inflexión desde la experiencia propia. Realiza aproximaciones críticas desde su saber, redefiniendo los contenidos en esta dirección. Como expositor, el profesor JC busca que sus estudiantes vean el conjunto general, a la vez que las dinámicas que lo cruzan. La enunciación como profesor sordo y las referencias a la cultura son puntos centrales para la elaboración de su discurso.

La profesora R

Clínica didáctica.

En lo atinente a la evidencia de la experiencia de la discapacidad desde el gesto denominado definición, en lo relativo al **Parámetro 1,** ***Referencias a sí mismo y a su propia experiencia para ejemplificar alguna situación o argumento*** se encuentra que la profesora no se refiere a sí misma o a su propia experiencia para ejemplificar o ilustrar algún punto. (Es posible que la presencia de este parámetro esté relacionada con el tipo de saber que se trabaja; en el caso de otros profesores, la discapacidad es parte esencial de la clase, mientras que, en el caso de la Profesora R, el tema se relaciona con el Método Científico)

En el **Parámetro 2,** ***Demostraciones sobre el uso de ayudas o herramientas específicas*** la Profesora R no realiza demostraciones de herramientas específicas; sin embargo, tampoco oculta su particular forma de desplazarse, relacionada con la prótesis total que debe usar en una pierna. La forma en la que la profesora se mueve por el salón, de uno a otro se los grupos, situándose en distintos lugares según es pertinente (A veces más que los otros profesores participantes, excepto el Profesor G) parece decir a todos que no tiene limitaciones en su movimiento, aunque use una prótesis. Mirado sutilmente, este aspecto constituye una demostración de la experiencia con la discapacidad vinculado con su forma de enseñar.

En el **Parámetro 3,** ***Adaptar el entorno a su condición particular,*** la Profesora R se desempeña de manera distinta: ella se adapta al entorno, que, a la vez, es construido en conjunto para la realización de la clase. Los estudiantes organizan la presentación de acuerdo con lo conversado en las tutorías preparatorias, que comprenden aspectos tanto teóricos, como pedagógicos y logísticos.

En el **Parámetro 4,** la Profesora R no se refiere a colectivos o grupos relacionados con la discapacidad.

En lo referente al **Parámetro 5:** ***Acompañamiento al proceso formativo del estudiante,*** la Profesora R parte de la definición de responsabilidades individuales y grupales, que luego organiza en un cronograma de presentaciones por parte de los grupos de estudiantes, precedidas por una o dos tutorías – realizadas en horarios convenidos con cada grupo – en las que se trabajan los aspectos constitutivos de las presentaciones. La Profesora R se acerca a cada estudiante en particular, ofreciéndole una retroalimentación de su proceso y la posibilidad de conversar y hacer ajustes. Considera a cada cual en su particularidad sin perder los propósitos formativos del espacio académico. Cuando un estudiante debe repetir por no haber alcanzado lo esperado, la profesora se reúne con él, le notifica y escucha. En general este tipo de aproximación no es muy común en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Biográfico – narrativo.

La profesora R se define a si misma como una persona alegre, para quien la relación con las otras personas, incluidos sus estudiantes es determinante en el proceso de construcción conjunta. Comprende la discapacidad desde la relación con el medio y vincula su experiencia vital con su quehacer como docente. Considera de la máxima importancia el proceso de construcción conjunta de la experiencia y el saber.

"Me configura el otro y su humanidad, en busca de esas otras potencialidades, en busca de reconocerlo como ser. En el pasillo jamás ellos son un código para mí: todos tienen nombre. A todos les recuerdo su nombre, su historia, sus dolores, en lo posible. Cuando no lo alcanzo a hacer con todos, me cuestiona."

Inventario de estilos de enseñanza

En general, el estilo de enseñanza de la profesora R se caracteriza por mantener una cercanía importante con los estudiantes, con una distancia discreta en el involucramiento. Negocia la toma de decisiones con los estudiantes, aunque dirige los procesos de manera permanente. Estructurada en sus procesos de clase, motiva la participación, aunque mantiene el control en dinámica. Tiende a buscar un equilibrio entre el estudio de las teorías -reflexión, con la experiencia, aunque prioriza esta última y el modelamiento como estrategias de Aula. Desarrolla sus clases en una dinámica de interacción constante, lo que le permite conocer lo que están pensando e interpretando sus estudiantes en cada momento del proceso. Asigna tareas de conducción a los estudiantes con lo cual fomenta la participación del grupo y la discusión permanente.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría decirse que en el caso de la profesora R, la interacción constante con los estudiantes y la particular atención a cada uno de ellos y a su proceso de desarrollo, forman parte de sus recursos para la enseñanza, adquiridos en su proceso de aprendizaje con la discapacidad.

La profesora R, al igual que el profesor G es de tipo conversador. Se concentra de manera especial en la interacción, en las dinámicas de relación y en construir escenarios para el encuentro y el debate. Valora de manera importante la participación de los estudiantes, fomentando el clima de discusión y construcción conjunta.

El Profesor O.

Clínica didáctica.

Con respecto a los parámetros definidos para la observación, frente a la forma en cómo se hace evidente la discapacidad en su enseñanza, en lo relativo al **Parámetro 1, *Referencias a sí mismo y a su propia experiencia para ejemplificar alguna situación o argumento*** el profesor O, no se refiere a sí mismo como modelo o a su experiencia con la sordera; modela los movimientos como quiere que se hagan, acorde con los contenidos de la materia que enseña, pero no hace alusión evidente a su experiencia con la sordera.

En el **Parámetro 2*, Demostraciones sobre el uso de ayudas o herramientas específicas***, tampoco se ven evidencias de la relación experiencia de discapacidad – forma de enseñar, excepto cuando se requeriría trabajar la pareja sonido –movimiento, la cual no se desarrolla en la clase. De todos modos, para efectos de tomar en cuenta esta característica, se asume que la particular forma de comunicación, a través de la lengua de señas y con la mediación de la intérprete, es una forma de demostración del uso de una lengua, desarrollada por la comunidad sorda.

En el **Parámetro 3:** ***Adaptación del entorno a su condición particular****,* se hace evidente que, el uso de la intérprete para comunicar sus ideas a los estudiantes y viceversa, evidencia la condición comunicativa distinta. A veces el maestro se comunica directamente con los estudiantes por medio de gestos, sobre todo para mostrar una forma de realización de un ejercicio. La forma de la comunicación resulta interesante para los estudiantes, ya que pueden seguir el significado de las señas que hace el profesor a través de la voz de la intérprete.

Debido a que la comunicación verbal se establece a través de la intérprete (profesor –intérprete –estudiantes y viceversa) este canal comporta diferencias en el tiempo del paso de la información, posibles reinterpretaciones en el paso de una lengua a otra y pérdida de la comunicación directa, entre otras cosas, lo que puede causar aumento de la distancia entre profesor y estudiantes; esto es atendido por el maestro por medio de la observación y la interacción directa usando los gestos universales y reforzando el mensaje con la interpretación a voz. En los ejercicios al aire libre esta característica se hace más evidente, así como en la participación de los estudiantes en las exposiciones en clases en salón.

En lo referente al **Parámetro 4:** ***Alusión a colectivos, experiencias e instituciones como respaldo a la experiencia propia***, Orienta sus reflexiones finales al trabajo educativo con personas con discapacidad, por lo que usa la referencia a colectivos o grupos para contribuir a la definición de los propósitos de la clase en general y los ejercicios en particular. En general, estas alusiones se hacen debido a que los estudiantes son de Educación Especial.

En lo referente al **Parámetro 5:** ***Acompañamiento al proceso formativo del estudiante,*** el profesor O parte de la definición de las responsabilidades claras por estudiante y grupo, frente a la tarea y el tipo de producto a entregar. Propone las fuentes de consulta y preparación, siguiendo de cerca las actuaciones de los estudiantes. En la ejecución de los ejercicios se acerca a cada uno y ajusta los distintos aspectos del desempeño.

La ausencia de evidencias respecto al primer parámetro se explica en parte por la forma en que el profesor O –y su colectivo de referencia, la comunidad sorda- considera la discapacidad: según sus palabras, esta, la discapacidad, es sinónimo de carencia y enfermedad, por lo cual ellos insisten en que no se les reconozca como personas con discapacidad, sino como comunidad

minoritaria. Desde este punto de vista, las evidencias de la experiencia con su condición comunicativa se ven en los siguientes parámetros. Estos hallazgos son comunes con el profesor J, también sordo.

Biográfico – narrativo.

El profesor O se considera a sí mismo como un modelo, un ejemplo para demostrar a los demás la potencialidad existente en las personas sordas. La construcción de la experiencia y el conocimiento producto de esta elaboración, es una herramienta fundamental para su trabajo.

"…pero hay otra parte en lo pedagógico que, es más, muy interesante que tiene que ver con la formación personal, profesional, profunda de ese docente, del estudiante digamos, de ese docente en formación, esos otros aspectos que tienen que ver con su aprendizaje trascendente, con su aprendizaje de elementos que van más allá, ese acompañamiento que hace el profesor en el crecimiento de los estudiantes en el desarrollo de ellos… en fin."

Inventario de estilos de enseñanza

En general, frente al estilo de enseñanza del Profesor O, se puede considerar que es cercano a sus estudiantes, aunque establece una distancia discreta. Es su intención mantenerse cercano. Busca consensos para la toma de decisiones frente a situaciones en el aula, promoviendo la participación de los estudiantes. Organiza y planifica en nivel alto sus clases, aunque a veces, la comunicación mediada por el intérprete tienda a generar confusión. Aunque busca la reflexión conjunta, las discusiones en la clase tienden a esquematizarse por la forma misma de la comunicación. Busca el equilibrio entre la experiencia y el estudio de la teoría como estrategias

de aula, tendiendo moderadamente a la reflexión, más que al modelamiento, aunque lo trabaja dentro de sus estrategias.

Con relación a la pregunta sobre cómo sus particulares formas de relación con el mundo derivadas de su experiencia con la discapacidad influyen en sus formas de enseñanza, podría decirse que en el caso del profesor O, la prioridad en su interacción se ubica en lo visual. Está muy pendiente de la ejecución de los ejercicios de sus estudiantes y promueve la reflexión sobre lo hecho. Aunque la discusión tiende a volverse esquemática, esto se compensa en la atención a cada participación y la referencia a la misma, en una búsqueda de síntesis. Centra su atención en los gestos y actitudes de los estudiantes y frecuentemente promueve la interacción directa, aunque vuelve a la intérprete para corroborar y expresar más claramente sus ideas. Aunque está muy pendiente del proceso de sus estudiantes, se centra más en la forma en como hacen las cosas, más que en lo que evidencian en su formación. Utiliza su percepción háptica para relacionarse con un ambiente en el que la evidencia del movimiento es visual, táctil – vibratoria -, no sonora.

El Profesor O se orienta hacia el tipo constructor: al igual que el profesor H, se centra en desarrollar en sus estudiantes procesos de pensamiento y conocimiento que les permitan mejorar sus ejecuciones, en este caso, motrices. El hacer bien, es un resultado de comprender adecuadamente y de practicar constantemente. El movimiento, la ejecución adecuada, la coordinación y la sensibilidad, entre otras cosas, son aspectos en los cuáles el Profesor O centra su atención. Analiza teóricamente, supervisa la ejecución, corrige y concluye. Construye.

Presentados los resultados de los tres estudios a nivel individual, se evidencia que cada estudio permitió acceder de manera no exhaustiva, a dimensiones importantes de las formas de enseñanza de cada uno de los profesores participantes: Sus gestos docentes -centrados en la forma en cómo

se da la definición de los contenidos y su desarrollo, en coherencia con su experiencia con la discapacidad- su comprensión de sí mismo y su ejercicio docente y los rasgos estilísticos predominantes en su enseñanza, desde diversos niveles.

Anexo 6: Transcripción de las situaciones didácticas.

A continuación, se presenta la transcripción de una situación de definición en la clase por cada profesor, en donde se expresa la experiencia de la discapacidad como saber. **Situaciones de definición.**

Profesor H.

Clase de Braille. Uso de la tablilla.

Descripción.	Análisis.	La experiencia de la discapacidad como saber
Escena 1: Noticia. Los estudiantes están sentados alrededor de la mesa. Los cuadernos están abiertos. El profesor espera. "vamos a comenzar la clase con la noticia. Quien la tiene" pregunta el profesor.	El profesor dispone la ubicación de los estudiantes de forma que la tarea se pueda realizar adecuadamente. (Ajustes) La enseñanza del sistema Braille se beneficia en este tipo de disposición circular, para poder ver las demostraciones del maestro, comunicarse con él y estar a corta distancia para las correcciones que se realizan a medida que los estudiantes ejecutan la tarea.	Se expresa en un saber declarativo con respecto al Braille y la forma de su enseñanza. Las demostraciones son expresiones del saber procedimental.

Estudiante 1: “yo”. Empieza a mirar en su celular…. “no logro encontrarla” sigue buscando. Estudiante 2: “Nos damos cuenta. Pero podrías contextualizar un poco, cuéntanos de que se trata, ¿no? El grupo apoya la sugerencia. Estudiante 1: “pues la noticia se trata del reconocimiento de imágenes… uno coloca la cámara, archivos… funciona como un detector de billetes” Profesor: “qué tipo de teléfono es ese? “Bueno, listo, detector de billetes”. Estudiante 1. “uno coloca la cámara, toca instalar un programa que se llama talk-back y el teléfono va diciéndole a uno si se trata de pesos, dólares y la denominación.” Estudiante 2: “Reconoce el billete, entiendo” Estudiante 1: “Ayer intenté con un texto de letra grande y reconoce lo que está escrito.” Profesor: “¿qué operador es? ¿qué teléfono es? Estudiante 3: “Qué teléfonos pueden descargar eso?” Estudiante 1: “Todos, sobre todo sistema Android. Se descarga desde Google y funciona con Google Books”	(Topo) los estudiantes asumen roles de conducción de la clase, de acuerdo a una programación definida previamente.	

Profesor: “de todas maneras, para las clases siguientes, recordar traer las noticias con audición y con visión, o sea que la persona pueda utilizar todos sus canales perceptuales.”		
	El profesor escucha detalladamente lo que dicen todas las estudiantes. Mantiene el silencio mientras ellas hablan. Interviene recogiendo en general lo que han señalado. (Atención cuidadosa)	El profesor escucha en detalle y recoge cada participación. Esta atención cuidadosa supone una excelente memoria y ubicación espacial de acuerdo con sonido.
Estudiante 1 sigue buscando en su celular y el resto del grupo espera, incluido el profesor, incómodos por lo que parece falta de preparación.		
Estudiante 2: -alterada, quien se sienta al lado del profesor y asume una actitud de monitora del grupo- “yo… bueno, listo, es interesante, es innovador…y más para personas con discapacidad visual, pero tu como tal, no trajiste la noticia” -toma unos papeles que hay en el centro de la mesa-	(Topo) El profesor descarga de manera pasiva la responsabilidad de la corrección en esta estudiante. Igualmente, promueve que el grupo se autorregule.	El profesor busca potenciar al grupo desde una perspectiva de aprendizaje cooperativo.
Estudiante 1: “No, yo busqué en internet”		
Estudiante 3: “o sea, tu buscaste una aplicación, pero no		La Regulación – Evaluación asume las formas de

sabes quién lo creó, donde lo creó…"		retroalimentación directa sobre la ejecución y heterorregulación por parte del grupo. El maestro fomenta estos dos aspectos.
Estudiante 1: "Me parece interesante"		
Profesor: "¿Hiciste la noticia buscando lo del reconocimiento de los billetes y punto? "Ese sistema del que hablabas se ha ido desarrollando en otros países y ha empezado a coger fuerza aquí."	El profesor define lo hecho por la estudiante y le da soporte reconociéndolo como algo cierto, desarrollado en otros países. (Soporte)	
Estudiante 1: "si"		
Estudiantes 2 y 3, comentan en voz baja: "no entendí por qué eso es una noticia". El profesor hace coro y refuerza. Le dice a estudiante 2, que "no debe pelear por eso. Él es muy pacífico". Estudiante 2: "Uy, profe, jamás, jamás, yo no peleo, yo también lo soy... soy de carácter fuerte, pero evito los problemas"		
Estudiante 2: "Deberías presentar la noticia, sobre qué es lo que representa, así como Carolina hace 8 días que trajo datos exactos" -Profesor asiente mostrando su acuerdo- Estudiante 3: "si, quien la creó, con qué objetivos, donde, etc… sí, es una herramienta para conocer los billetes, pero…"	El profesor refuerza la autorregulación por el grupo y con ello define y refuerza las reglas del juego. (topo)	
Profesor: "Bueno, yo creo que más bien dejamos la noticia para dentro de 8 días. Pero la traes bien hechecita, bien estructurada, ¿cuál es el origen, que pretende, en fin,	El profesor define el marco de desarrollo de la tarea.	

que dé lugar a discusión, ¿no? Lógicamente es lo que pretendemos con la noticia para la clase entrante.		
Escena 2: Cartilla:	El profesor introduce un cambio en el medio didáctico y define la actividad a seguir, explicitando el tipo de herramienta que se va a usar como base de la misma. (Meso)	
Profesor: "Vamos a leer un libro que escribió el profesor Héctor Cadavid, quien trabajó con personas ciegas y construyó esta excelente cartilla como base para la enseñanza del sistema Braille. Este profesor fue mucho tiempo profesor del sistema Braille de la escuela de ciegos de Medellín y posteriormente escribió un libro. Entonces dice aquí en la introducción: "en el año de 1992, el Gobierno Nacional inició…" – empieza a leer deslizando rápidamente los dedos de sus dos manos sobre las líneas de puntos en la cartilla. - muestra una gran habilidad y destreza. Las estudiantes escuchan y observan. "en este manual -continúa – están comprendidos todos los signos de la escritura y la matemática. Es útil para los que tienen algún conocimiento del Braille y necesitan perfeccionarlo, así como para aquellos que inician en su aprendizaje. Las primeras páginas tienen los signos Braille, con su equivalente en caracteres comunes. – puede leerse en castellano impreso lo que el profesor va leyendo con sus	El profesor se refiere al autor y las instituciones que avalan su experiencia. (Referencia)	

dedos- para satisfacer las distintas necesidades este texto empieza con palabras sencillas que luego irán complejizándose, incluyendo todas las letras, hasta la página 45, lo mismo que los números y signos.” Continúa con la introducción, mostrando que la cartilla contiene todos los aspectos necesarios para poder usar el Braille como medio de comunicación.	El profesor define el proceso que se va a desarrollar. El profesor demuestra cómo se lee en Braille pasando los dedos por sobre los puntos en relieve en la cartilla.	Las demostraciones que realiza el profesor exhiben la calificación que le ha dado la experiencia en la ejecución de la tarea. Muestra que el uso de la vista no contribuye al aprendizaje del braille.
Vamos a escribir siguiendo la cartilla. ¿Quién trajo la pizarra?” (escena tres, pizarra) Algunas estudiantes sacan la suya. No todas la tienen, por lo que el profesor instruye la necesidad de que cada una tenga la suya, máxime que es la clase 3. “entonces, vamos… yo le voy a prestar a alguien que escriba en Braille… una pizarrita, una pizarrita mía.”		
Estudiante 3: “Ahí nos vamos turnando”.	El profesor define la práctica que se va a desarrollar, con los	

	elementos a usar (Pizarras Braille)	
Profesor: “Vamos a escribir” - busca algo, aparentemente el punzón. - Estudiante 3, pendiente de lo que hace el profesor, le indica: “a su izquierda”. El profesor encuentra lo que buscaba y pasa la pizarra a una estudiante a la izquierda.		
“pero, entonces chicas, vamos a practicar la abcdgl.” -repite- “abcdgl. Le dice a la estudiante a la que le pasó la pizarra: “colócale unas dos o tres hojitas” la estudiante busca la forma de ajustar el papel y la estudiante 3, que está pendiente, le sugiere cómo hacerlo mejor. El profesor continúa: “Ya ustedes conocen cómo se hace el alfabeto en Braille, lo tienen en sus cuadernos, pero posteriormente hay que grabarlo… entonces, BACA”	El profesor ajusta el desempeño de los estudiantes en el uso de la pizarra Braille. Retoma aspectos trabajados previamente, como el alfabeto en Braille. (Meso) de la Cartilla a las pizarras.	
La estudiante de la izquierda todavía tiene problemas para cuadrar la hoja, pero finalmente lo logra con ayuda de sus compañeras. Una estudiante dice: “mayúsculas, 3:2” y el maestro corrige: “Mayúsculas, 4:6” - refiriéndose a la posición de los puntos. – “es con b larga… lo escriben con b larga, es un error, pero es un ejercicio” el profesor escucha atentamente y percibe que su estudiante de la izquierda sigue teniendo problemas. “lo escribes de izquierda a derecha – le dice- y el 4:6 primero” “ah, ya, -contesta la estudiante y se acomoda- 4:6 y después 1:2, porque es con b	La autorregulación del grupo es un componente significativo en las clases del profesor, ya que el ajuste que se realiza entre las estudiantes promueve el aprendizaje y a la vez complementa lo que el profesor no logra percibir. (Topo)	

larga" "con b larga, confirma el profesor"		
Continúan el ejercicio trabajando en grupo, donde la estudiante 3, que no tiene pizarra, le va diciendo a la de la izquierda del profesor los números de los puntos que debe marcar: "4:6, 1:2, 1."	Trabajando en grupo **con** el profesor. Es una forma que permite el aprendizaje conjunto, con una retroalimentación inmediata.	El saber de la discapacidad le aporta al maestro formas de conducir el proceso de cada estudiante al interior del grupo, anticipando las dificultades y expresando soluciones.
Continúan el ejercicio con distintas palabras. Las estudiantes se ajustan entre sí, usando muchas veces signos, más que palabras.		
Escena 4: corrección.		
"listo, -dice el maestro- muéstrame a ver, yo voy a corregir" – toma la pizarra con las hojas de la estudiante de la izquierda. - pasa sus manos por los puntos y le dice: "uy, esta primera sí te quedó muy mal" "¿sí? -pregunta la estudiante- "será que la cogí mal" "parece que la cogiste al contrario – dice el profesor- "como así, profe?" - pregunta la estudiante 3- "¿así?" - me mira buscando confirmación- acomoda la pizarra en el papel.	El profesor desarrolla ajustes sobre el proceso y ciclos de corrección, como un bucle que se repite cada cierta ejecución. (Crono) Esto implica un cambio en el medio didáctico, definiendo a la vez la forma de la corrección. (Meso)	El saber de la discapacidad le permite marcar este ciclo de acuerdo con el material que está usando.
Profesor: "pero aquí si escribiste mejor -sigue leyendo con sus dedos- aquí sí escribiste perfecto"	El profesor continúa retroalimentando la ejecución de la estudiante. Aunque hay un plan de trabajo general, los ajustes se hacen sobre cada ejecución.	
Le pasan el de otra estudiante. El maestro pasa sus dedos y le dice: "escríbelo ojalá con dos		

hojitas, porque esto es muy delgadito y el Braille no da lugar a eso.” Sigue leyendo y señala: “Bueno chicas, yo les voy a, bueno, Carolina pásale la pizarra a Yuri Milena y Lorena a Camila. Yo les voy a indicar un poquito”		
“Pero profe, es que estamos confundidas -señala la estudiante 3- cómo se ubica la pizarra” – intentan hacerlo juntas- “espérate un momentico” le dice el profesor. “muéstrame a ver la pizarra – la toma con las manos – la pizarra se ubica así -demuestra con el papel- pero el ancho debe ser al menos el mismo de la pizarra. Porque como estaba no…. Siempre tiene que dar el ancho de la pizarra. Vamos a escribir. Entonces uno las sujeta aquí así, -coloca el papel y cierra la pizarra- entonces, con este, se escribe por ejemplo baca. -toma el punzón con la mano derecha y lo guía sobre cada signo generador en la pizarra con los dedos de la mano izquierda, cosa que las estudiantes hacen visualmente- las estudiantes observan y asienten.	El profesor demuestra cómo se coloca el papel, se toma la pizarra y el punzón y se escriben los puntos.	
“escribe uno de derecha a izquierda -continúa el profesor y coloca otras palabras- entonces para leer, ustedes sacan la hoja de aquí, la voltean y empiezan”. -lo hace, siguiendo los puntos y diciendo en voz alta cada palabra. Comienza otro turno. Las estudiantes colocan el papel y se ajustan unas a otras, pero el profesor percibe cierto desacuerdo y señala: “a ver, perdón, Yuri, préstame a ver cómo lo estás haciendo” -toma las hojas de la estudiante y la pizarra- “parece que está demasiado gruesa –	El profesor continúa con la demostración, esta vez con la forma de continuar la escritura una vez se termina el párrafo -marcado por el espacio en la pizarra- cada vez que el profesor demuestra, introduce un cambio en el medio didáctico porque no solo ejemplifica lo que se viene haciendo, sino complejiza la tarea.	

desdobla las hojas- tal vez las podemos colocar hasta así" – muestra. - y empieza a escribir. "cuando terminen en esta celdita - muestra la final- abres la regleta y acomodas así para el siguiente párrafo"		

Profesora N.

Clase de Psicología de la Discapacidad, dirigida a estudiantes de Derecho, Enfermería, Odontología y Psicología entre otros. Clase transversal. Tema de las sesiones grabadas: Discapacidad, definición y características.

Descripción.	Análisis.	La experiencia de la discapacidad como saber
La profesora se sitúa al frente de la clase, sentada en su silla de ruedas. Les pide a los estudiantes que se sitúen de manera que puedan verla, ya que no estará de pie en ningún momento. Escena 1: Presentación. La profesora comienza con el concepto de discapacidad: "es un consenso trabajado con todos los participantes en la construcción de política pública y es, primero que todo, una relación. Es el resultado de la relación con distintos entornos, donde se presentan limitaciones y barreras al desempeño pleno. Esto lo vieron ustedes con el ejercicio anterior en donde se les hizo	La profesora busca la mejor forma de adaptar el espacio, la disposición de los estudiantes y su condición particular (silla de ruedas) para desarrollar la clase. La profesora define el concepto base a trabajar en esta y las clases próximas. Toma distancia del concepto expresado teóricamente y lo contextualiza con la realidad cotidiana de una persona con discapacidad. (meso)	

énfasis en identificar barreras y facilitadores. Un tema es la deficiencia, que es toda esta parte biológica que ustedes vieron, como las estructuras corporales, y otro es el tema de los procesos de participación que puede tener el individuo. Cuando yo tengo lo uno y sumo lo otro estoy hablando que tengo una discapacidad… que me permite el desempeño y la participación. A ver, muchachos: es que es muy diferente una lesión temporal o una limitación temporal, porque me limita durante un tiempo específico, a tener una discapacidad en donde yo tengo que resignificar mi proyecto de vida. Esto es lo que más le cuesta a la población con discapacidad: qué hago yo con la forma como estoy cuando quedo o inclusive cuando nazco con una discapacidad. Posteriormente nosotros cuando veamos legislación, vamos a trabajar con los conceptos que maneja la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Quiero que tengan claro que este concepto es el que maneja la política pública del distrito de discapacidad; y está en el marco teórico de la clasificación internacional del funcionamiento.” Coloca otra diapositiva. “Esta es la topografía de discapacidad que ustedes van a trabajar conmigo. Ustedes no van a salir expertos en el tema; pero es bueno que se vayan con características generales para que en el momento en que usted se encuentre con una persona de este	Define desde el principio una perspectiva relacional para entender el concepto de discapacidad La profesora utiliza la contextualización del conocimiento teórico con la experiencia vital de las personas con discapacidad como un puente para lograr comprensión. Cambio en el medio didáctico. (meso) Pasa de la definición general a la clasificación de la discapacidad de acuerdo al tipo de lesión. Presenta el panorama general a explorar. (Crono)	El saber de la discapacidad se incorpora contextualizando los aspectos eminentemente teóricos, complementándolos.

grupo poblacional usted tenga los mínimos de comprensión necesaria; vamos a ver entonces los mínimos que quiero conocer para trabajar indistintamente de donde yo esté parado. Si lo estoy desde las ciencias políticas, desde la ingeniería y la odontología, la comunicación social, etc. Esto es importante que ustedes empiecen a incorporarlo dentro de su lenguaje y para identificar información. Entonces vamos a empezar a trabajar el tema de discapacidad física que ustedes lo conocen como discapacidad motora, que se lo vamos a trabajar hoy. Vamos a trabajar también la discapacidad sensorial, dividida en visual y auditiva, en este tema vamos a ahondar un poco sobre la mitad del semestre, trabajando la lengua de señas y el Braille como sistemas de comunicación. También vamos a trabajar discapacidad intelectual que como se conoce en el medio y ha ido cambiando como discapacidad cognitiva. Ésa la vamos a revisar en términos generales. Vamos a ver también la discapacidad mental que hoy en día ya no se llama mental sino discapacidad psicosocial. También vamos a hablar de la discapacidad múltiple que es la suma de algunas de las anteriores. Es decir, tener, por ejemplo, discapacidad física y auditiva. Se acentúa más este concepto de discapacidad múltiple cuando, por ejemplo, existe discapacidad intelectual y física al mismo tiempo.” (Clase 2. 05:59)	En la medida en que presenta el panorama general a explorar en el semestre, va introduciendo aspectos de naturaleza teórica que contribuyen a definir cada una de las clasificaciones.	

"Yo escuchaba, o a veces ustedes encuentran mucha basura informática en la red como por ejemplo afirmaciones tales como que la discapacidad auditiva es física. Entonces pilas con eso porque eso no es así. Una cosa es la discapacidad física y otra cosa son las discapacidades sensoriales. Pero eso se debe a que todo el mundo hace una relación con lo que puede ver: es decir que la persona que tiene discapacidad es aquella que no se puede movilizar, que está en silla de ruedas, que utiliza algo, que no puede ver, digamos que son las más conocidas."	Contextualiza el conocimiento teórico con su propia experiencia.	El saber de la discapacidad se muestra como el resultado de un proceso de elaboración de la propia experiencia confrontada con lo teórico y expresada en contextos específicos.
EEstudiante 1: "un mudo también es sensorial" "cómo?" Pregunta la profesora: "mudo" repite el estudiante. "Sí, claro" dice la profesora. "Que es diferente, es diferente ser sordo a ser mudo". Señala los logos que están en la diapositiva. "Éstas son las diferentes formas en cómo se identifica: por ejemplo cuando uno viaja y está en otro país y en otros escenarios, ve que estos logos se utilizan. Cuando estamos aquí en Colombia, y uno va manejando ve que casi todos utilizan el logo de la silla de ruedas como genérico… y uno ahí atrás pitándole al sordo. Uno no sabe qué tipo de discapacidad tiene la persona que está al frente. Otro ejemplo son los colectivos	La profesora utiliza los saberes de su propia experiencia para presentar y organizar la información.	

que transportan personas con discapacidad intelectual, que no utilizan el logo que corresponde. Entonces es importante que ustedes sepan que estos logos existen y que no es sólo el de la discapacidad física como señalamos al principio.”	Ejemplificaciones con lo cotidiano.	
Continúa señalando los tiempos en los cuales se va a ver cada uno de los temas.	La profesora introduce otros elementos de comprensión. (Meso) (Crono) Sigue presentando la secuencia temática.	
“Un aspecto importante frente a lo que se va a ver lo que tiene que ver con la discapacidad psicosocial… nos vamos a detener un poco en el manejo del autismo. Muchos creen desde sus conocimientos que tener autismo es una discapacidad intelectual. Entonces pilas, que está considerado dentro de la discapacidad psicosocial. Es allí entonces dónde lo vamos a ver. De hecho, Bogotá, el distrito capital tiene algo y es muy acentuado en eso, digamos que la sociedad civil hizo unas pugnas muy fuertes para decir: oiga, no, espere, que un tema es tener una discapacidad intelectual y otro tema es una discapacidad mental. Nosotros queremos ser reconocidos, como es en el mundo en el tema de la discapacidad psicosocial.”	La profesora hace referencias a colectivos como forma de ejemplificación.	
(9:46) Empieza con el tema de discapacidad física.		

Escena: Experiencia propia docente. Parte de la definición general. Se refiere a esta, sobre todo desde su vivencia. "Miren, a veces la gente se deprime, -dice- por otras cosas como ustedes: o porque les terminaron, o porque los dejaron metidos, porque no les va bien en la U, porque tuvieron dificultades con sus padres…. Este grupo poblacional se deprime por cosas del estilo de que siquiera me puedo mover no puedo pasar otro salón de la Universidad, por qué porque el entorno no está accesible, no está apto para ello pueda ser autónomo en moverme de un lugar a otro…. Entonces las preocupaciones son otras, no son exactamente las mismas; por ejemplo, cuando yo me siento a hablar con un chico en Europa o en Estados Unidos y nos ponemos a hablar del tema, yo creo que las preocupaciones de él son las de un ser humano común y corriente…. Mis preocupaciones todavía son: yo quisiera poder ir al colegio, quisiera poder ir a la universidad, que mis derechos fueran una realidad… eso forma parte de lo que nos diferencia entre países desarrollados y países en vías de desarrollo; y así también es entre las zonas urbanas pobladas y los territorios rurales. Cuando tú bajas a esos municipios te das cuenta que es muy diferente la forma en cómo se entiende la discapacidad y que no se puede aplicar la misma comprensión que en la ciudad."	La profesora aborda el tema desde su propia experiencia en silla de ruedas y con personas con discapacidad. (Meso) La profesora utiliza la referencia a contextos y experiencias diversas como estrategia de presentación del tema.	

Presenta el tema de lesiones medulares y temas conexos. (Amputaciones, Imoc, espina bífida, distonía, acondroplasia)		
"Vamos hablar del tema de lesiones medulares. Aquí van a conocer un poquito de su profesora… se acuerdan que les decía la primera sesión que más adelante irían conociendo de mí? Digamos que estos son los procesos por los cuales se empiezan a conocer de mí... Un poco más allá de lo que es ser profesora, sino de lo que es ser persona con discapacidad. Aquí les voy a explicar cómo con plastilina este tema porque quiero que todos tengamos la misma comprensión: tenerme paciencia aquellos que vienen de las ciencias de la salud, a quienes puede parecerles muy fácil ciertos conceptos que no lo son personas que por su carrera no han entrado antes en estos temas. La lesión medular hace parte de la discapacidad física, involucra una pérdida parcial o total de la sensación y o del movimiento,	(Meso) La profesora recurre a su historia de vida para ejemplificar el tema de lesiones medulares. La profesora mantiene la referencia a personas con discapacidad, como forma de definir la discapacidad.	

dependiendo de donde esté ubicada. En la diapositiva (Antes señala los aspectos anatómico – fisiológicos de la columna vertebral y la médula espinal) se muestran las distintas zonas de la columna vertebral: de abajo arriba, sacra, lumbar, torácica o dorsal y cervical." – señala la diapositiva en la zona sacro – lumbar- si yo tengo una lesión a esta altura, y de las dificultades que puedo tener: dificultades controlar el intestino, la vejiga, la función sexual -que ahora vamos a hablar de eso- relacionadas con la altura de la misma lesión. Esto nos permite entender algunas cosas de política que uno muchas veces no comprende: estas generalidades permiten comprender otros aspectos como la participación del individuo. Si estoy en la zona lumbar, los músculos de las piernas se verán afectados; si la lesión está entre T8 y T12, va tener dificultades en músculos abdominales… es decir, que por más que su profesora se ponga a hacer ejercicios para los abdominales no los va a desarrollar, ¿por qué? Porque si yo les digo que soy una persona con una lesión en C6, implica que de ahí hacia abajo todo lo anterior está alterado… si la lesión es a nivel sacro, serán fundamentalmente las piernas… el compañero que entrevistaron algunos de los estudiantes tenían una lesión, ¿en dónde?" pregunta "T4" contestan "Y cómo se llama" "Avelino", dice uno de los estudiantes del grupo. (21:15) "Entonces Avelino por ejemplo va a tener dificultades –dice la profesora – en controlar músculos	(Crono) la profesora va desarrollando el tema en forma de relato expositivo. La profesora se refiere a sí misma como ejemplo.	

pectorales, músculos abdominales órganos como el intestino, la vejiga y los músculos de las piernas, además de la función sexual. Así que, a medida que sea más alta la lesión tiene uno mayor dependencia y menor autonomía.”		
	(Meso) Ejemplifica con el caso de una persona que entrevistaron los estudiantes, para hacer avanzar la comprensión.	
“Entonces,” -pregunta un estudiante- “necesariamente todo se afecta o puede ser sólo de manera parcial” “todo se afecta, en mayor o menor grado -contesta la profesora- “dependiendo del impacto. Es una buena pregunta y ahora vamos a		El saber de la discapacidad se expresa en comprensiones distintas, construcciones alternativas a las definiciones que se

ampliar la respuesta. Por ejemplo, ustedes tienen una profesora" -refiriéndose a sí misma- "que tiene una lesión T4, por lo que de ahí hacia abajo todo absolutamente está afectado; sin embargo también depende de cómo se realice el proceso de rehabilitación de uno: en este curso no tenemos enfermeras, pero cuando uno hace este ejercicio con enfermeras ellas le ayudan mucho a uno en autonomía… ustedes tienen que meterse dentro de su chip que lo que tienen que hacer es ayudarle a este grupo poblacional a alcanzar su autonomía; así por ejemplo, yo soy odontóloga y tengo en mi unidad, un chico que tiene digamos una C7, donde ya también se me estaban alterando los movimientos de los brazos por ejemplo la muñeca y tengo que hacer el ejercicio de salud oral, el cual al verlo digo: Uy, yo no puedo hacer nada, como va a hacer su salud oral, ustedes tienen que buscar todas estas herramientas, todos eso que ven a lo largo de sus ciclos fundamentales, para incorporarlos dentro de este chico que lo pueda hacer de manera independiente, no de manera dependiente porque lo que más frustra a esta población es que dependa del otro. Y si yo no tengo habilidades sociales, soy una persona tímida, que necesito la ayuda del otro, -los psicólogos tienen que trabajar con esta población las habilidades sociales, no se pueden quedar creyendo que a partir de la personalidad es que éste puede salir adelante. Uno tiene que desarrollar habilidades sociales	La profesora ejemplifica con su propia situación y contextualiza con su experiencia. Este recurso le permite mantener claro el doble lugar: como Profesional y persona con discapacidad que enseña sobre el tema. Sin embargo, trasciende permanentemente la información que podría encontrarse en los textos, hacia significaciones más complejas, contextualizadas.	tienen desde la teoría: el saber de la discapacidad, conteniendo lo teórico, lo experiencial y lo contextual, es un cuerpo de conocimiento que redefine las comprensiones construidas científica y culturalmente. Por lo anterior, el saber de la discapacidad no está completo si le falta la elaboración de las personas que viven las situaciones.

para poder decir: hola cómo estás, ¿me puedes ayudar? Eso cuando estás aquí, sentado no es tan fácil en el día a día… o sea para entrar al baño, para bajar, para ir a la cafetería, coger el Transmilenio, o sea que tú todo el tiempo que estés diciendo me ayudas, me ayudas, no es un ejercicio fácil… más con todos estos compromisos de orden fisiológico, que se involucran todos. En muchos procesos de rehabilitación depende de si a uno se le nota o no. Yo, su profesora que tiene una lesión alta, hagan de cuenta que es debajo del busto, ¿entonces uno qué no tiene? Tronco. Es decir que uno no puede estar, digamos que así -señala la postura erguida- cuando tienes un proceso de rehabilitación adecuado, tú puedes manejar eso, aprendes a manejarlo. Pero si yo estoy aquí por ejemplo, y ella viene me hace: "que hubo" y me da una palmada en el hombro, yo me caigo. Porque no tengo los músculos torácicos funcionando. Yo me puedo ir de lado, lo que pasa es que uno con los apoyos empieza a organizar estas situaciones… digamos, ustedes no se dan cuenta, pero uno se está teniendo con el brazo, si se va a agachar se coge para poder levantarse; esto yo no lo hago como todos ustedes, que se pueden levantar; si yo me caigo ahí me quedo: no pudo levantar, lo que yo hago es utilizar apoyos todo el tiempo. Ahora si yo utilizo una ayuda técnica que no me es favorable, como me voy a ver: asociado con la enfermedad… es como cuando ustedes, chicas se ponen, y los chicos las miran, tacones altos y	La profesora utiliza el recurso de la ejemplificación con lo cotidiano, para ampliar la comprensión.	

una minifalda corta, ¿cómo se ven? Mucho mejor, el cuerpo más estilizado. Todas esas ayudaditas también las necesitamos nosotros desde donde estamos. (26:04) y las ayudas técnicas nos ayudan mucho a eso. Los ingenieros también nos ayudan mucho. Se acuerdan cuando vimos los modelos, por ejemplo el modelo de estudios tecnológicos, ellos nos facilitan mucho para la proyección que queremos darle al propio mundo. No es fácil llegar a esto, pasan años y la persona sigue ahí… por ejemplo si hablamos de un caso de discapacidad adquirida, una lesión medular, soy una persona de 25 años, terminando la Universidad por ahí en 10º, tengo un accidente y paso a ser una persona dependiente, con todas estas problemáticas -señala la diapositiva- porque efectivamente lo son, aunque uno las aprenda a manejar. Por eso a su unidad señores y señoras odontólogos, no les va a llegar tan fácil un chico de estos, porque vienen de un manejo del proceso de rehabilitación que no tenemos ni idea de qué va, si es una persona como yo que hoy en día puedo hablar del tema o si es una persona a la que hace muy poco le paso esto; es completamente diferente.”	La profesora utiliza la demostración como forma de reforzar el mensaje.	
(28:04) “Ahora hablemos de las personas que tienen dificultades con el control de la vejiga y los intestinos muchos de ellos llegan al consultorio del psicólogo y le dicen Doctora, usted no tiene ni idea de lo que me pasó. -Y no hablo de mí,	(Meso) La profesora introduce continuamente nuevos conceptos en su exposición.	

porque conmigo tendrían alguna referencia, habló de una psicóloga o un psicólogo que no tiene ni idea de discapacidad- no tienen idea de lo que es estar orinado todo el tiempo… no tiene ni idea que es no sentir que usted hace del cuerpo. Yo antes iba al baño solito, es automático. Ahora yo no controlo eso. ¿Usted sabe por qué yo no quiero ir a estudiar? Porque yo no sé cuándo me orino, yo no sé cuándo hago del cuerpo. Y entonces, si situaciones como éstas no están controladas, como quiero hacer un proceso de inclusión social, sí, aunque yo tenga las capacidades como cualquiera para concursar por un empleo, estas situaciones todavía me generan unas dependencias.”	En general, la profesora coloca el tema en el campo de la experiencia con la discapacidad, haciendo una complementación importante a la presentación del mismo.	

Profesor G.

Atención educativa a personas con discapacidad. El tema central de las 3 sesiones es la definición de discapacidad. Propone exposiciones, la realización de un afiche y conversatorios sobre qué es discapacidad.

Descripción.	Análisis.	La experiencia de la discapacidad como saber
Escena 1: Conversación sobre la película Black. El maestro recoge con los estudiantes lo que se ha venido	El profesor utiliza una película para promover la discusión y así movilizar el medio didáctico (meso)	

haciendo y hace el recuento de las tareas y responsabilidades. Para la sesión, sugiere: "hoy vamos a hacer un cierre de la actividad pasada. Conversemos un poquito sobre la película. Qué pensaron, qué sintieron, qué vieron… qué piensan que se puede cambiar…no de la película, pero sí de la cotidianidad, por ejemplo. A ver, ¿quién puede hacer un resumen? Estudiante 1: "Pues la película es sobre una niña que nace con discapacidad y ella es ciega y es sorda. Demasiado complicado, entonces era como un animal que no, pues respondía como un animal y entonces el papá no sabía qué hacer con ella, en un momento ella casi mata a la hermanita porque la estaba consintiendo" (el maestro se acerca al estudiante para escucharle mejor) "entonces la mamá la quería meter al manicomio porque decía que con ella no se puede hacer nada… en esas aparece un profesor que está un poquito loco (risas, el maestro también) pues no tanto… y llega a la casa. Entonces la forma en cómo empieza a enseñarle al papá no le gusta, tampoco le gusta que llega ese señor y empieza a tener más autoridad que yo sobre mi hija y sobre mi casa. Entonces lo echa de la casa y le dice que no lo contratará. El papá tiene que irse de viaje y entonces el profesor habla con la mamá y le dice que no	El maestro propone algunas pistas para discutir sobre los mensajes contenidos en la película. El profesor insta a uno de los estudiantes a asumir un rol más activo, pidiéndole que cuente a su manera la película. (Topo) El Profesor debe acercarse a los estudiantes para escuchar lo que dicen, ya que no escucha bien. Les ha invitado a estar en círculo y atiende a cada uno cuidadosamente. (Adaptación)	

envíe a su hija al manicomio y que él le puede enseñar. Se pone como ese reto de enseñarle, como su máxima ambición en la vida al fin la puede lograr. En esos 20 días que el papá está fuera el trata de enseñarle, pero es muy difícil, es como enseñarle a una pared. Pero en el último momento cuando llega el papá ella puede interpretar y decirle a él que es el agua. De alguna manera su percepción de qué es el agua y puede hasta pronunciar con la boca. Entonces el papá queda aterrado y se sorprende de que ella pueda aprender. De ahí en adelante el profesor se queda muchos años con ella enseñándole. Ella aprende a comunicarse muy bien, aprende a ser una persona muy normal, para mí, supremamente normal. Luego ella quiere entrar a la universidad y el profesor le ayuda. A este le empieza a dar Alzeimer y se le olvidan las cosas. Ella demora unos diez años para graduarse” Estudiante 2: “no, más, como veinte, porque ella tenía como cuarenta cuando se graduó” “si” estudiante 1: “Como 20” (13:20) “pero en ese lapso a él se le olvidan las cosas y la deja botada, se le olvida” luego el profesor desaparece, ella se gradúa y un día lo vuelve a encontrar y la misión de ella se transforma: la misión de ella es hacer que él recuerde.” Estudiante 2: “ella siempre reprobaba porque era muy lenta” …		

	A partir del recuento que hace el estudiante se empieza a dar una complementación grupal de la historia. (topo)	
Escena 2: la película es muy chévere. (video 1.3) El maestro se sienta cerca de los estudiantes dispuestos en círculo, para desarrollar una conversación más cercana. "la película es muy chévere – empieza- es buena. A mí que no me gusta: que está hecha para que uno llore: la música, la ambientación, los diálogos… está hecha para que uno llore. De hecho, si miran a la mamá, toda la película llora. Y a ustedes, ¿qué les hizo sentir? Estudiante 3: "impotencia, al ver como él sufría tanto para explicarle y ella lo golpeaba, le tiraba la comida… uno ve que el proceso de educación es el triple de lo que es normalmente…es muy grande el esfuerzo que está haciendo." Estudiante 4:" A mí me hizo preguntarme, ¿qué irá a hacer?, porque en esos casos uno no sabe cómo tratar a esta paciente" el maestro se levanta de su silla y se acerca a la estudiante que habla, situándose cerca. Se inclina para	El profesor propone una crítica a la película como forma de modelar un análisis más allá de la descripción de lo que sucede. (meso) Pregunta por los sentimientos, más que por las ideas. Esta clave de entrada permite que la participación se haga más cercana a los estudiantes. La entrada por lo afectivo le permite al profesor acceder a las representaciones que los estudiantes tienen. (meso)	El saber de la discapacidad se convierte en la base para estructurar la enseñanza en todas sus partes.

mirarla cuando habla, en actitud de extrema atención. "qué irá a hacer el tipo para enseñarle, o cómo es la modalidad de atención para este tipo de personas. Y cuando el tipo empezó como la imitación del movimiento de los labios y a escribirle las cosas en la mano… el problema es que la niña no entendía el concepto. Ella decía agua, pero no sabía que era agua. Entonces ese era el reto del profesor: ella repetía lo que él le enseñaba, pero no sabía el significado. Entonces yo sentí que me conecté bastante con la película para saber cómo es que se debe tratar ese tipo de educación. Es bastante complicado y uno se siente como impotente, como decía la compañera."	El maestro pone atención cuidadosa a lo que dicen los estudiantes. Se acerca a la estudiante que habla.	

“Ustedes que piensan de la familia” pregunta el profesor. Estudiante 1. “Pues el papá es como el típico hombre que trata de sacar los problemas por la tangente. Pues, no sirvió, entonces dejémoslo así. La mamá, el amor de madre tan grande, no hay nada mejor que la mamá. Todo el tiempo tratando de proteger a su hija… también de todos modos muy sobreprotectora, porque yo pienso que ella desde el principio habría podido hacer muchas cosas, o haberle enseñado desde el principio pero ella la dejaba también en sus caprichos y que hiciera lo que quisiera.” “A mí hay una escena que siempre me ha llamado la atención, - interviene el maestro- y es cuando ella está caminando y tumba la lámpara, e incendia el comedor, ¿es culpa de la niña?” Estudiante 1: “no, es culpa de los padres, como van a dejar una lámpara ahí” Profesor: “es del ama de casa: yo cómo voy a poner encima una mesa un candelabro donde hay una china que camina así” -hace la demostración- para no caerse” muchas de las situaciones que se pueden decir pueden preverse. Ustedes se dieron cuenta que la familia de ella era gente que tenía plata; si yo tengo plata, y	El profesor aparentemente cambia el punto de atención, pero sigue en un aspecto más vinculado con lo afectivo, que con lo teórico o lo procedimental. El profesor define el aspecto que quiere enfatizar: el soporte familiar y de entorno inmediato que se muestra en la película. Muestra una perspectiva relacional de la discapacidad.	El saber de la discapacidad se expresa también en las formas de acompañamiento, en la forma de presentar el medio didáctico y en los tiempos que el maestro sigue…

tengo una casa grande y bonita, debo tener mínimo alguien que la vigile… cómo es posible que los niños se metieran a la casa y le colgaran latas a la niña en la cintura… muchas veces el desconocimiento lo que genera es frustración y termina pasando lo que pasaba: el papá ya no se la aguantaba, no la toleraba, la mamá termina luchando entre el cansancio y el amor, y nadie pensaba que podía educarse la hija porque todos la veían como no educable… la percepción que yo tenga del otro hace que yo lo asuma de una forma; pensemos en el profesor: él era medio altanero con el papá y no le ponía cuidado; como el señor no tenía mucha plata entonces le afectaba el ego. Ahí hay una primera idea: nosotros como profes la tengamos clara: a pesar que yo no sepa cómo, tengo claro que cualquier ser humano, sea cuál sea su condición, puede aprender. Cuando yo tengo esto claro y me llega un chino con una condición particular entonces ahí sí busco el cómo. A mí me llama la atención de la película no tanto por la historia de la vieja -finalmente yo conozco a muchas personas con discapacidad que están en situaciones similares- me llama la atención es por el profe. Porque finalmente es el profesor el que genera todo ese cambio; me parece que la película muestra que a pesar de las condiciones la gente conserva su humanidad. En el caso del profe al final no recordaba nada, pero cuando la chica le llega con el diploma él celebra cómo él sabía hacerlo: bailando. Porque aquí sí se acordó a pesar de lo que	Demostración del profesor sobre la forma de caminar de la niña sordociega. El profesor define la percepción del otro como la base del tipo de atención, ya sea familiar o educativa y ubica al profesor como alguien que no necesariamente debe conocer todas las estrategias, sino tener claro su rol y su confianza en que el niño pueda aprender.	

los médicos decían que el ya no recordaba nada. Eso me gusta.”	El profesor relaciona su propia experiencia y contextualiza lo que, a su parecer, es el aspecto central del mensaje de la historia: El profesor. El profesor recoge lo que los estudiantes plantean y propone construcciones a partir de allí. (meso)	El saber de la discapacidad se expresa en este caso proponiendo comprensiones que no emergen en la conversación y que no se plantean inicialmente.

Escena 3. Bastón.		

“Qué más les llamó la atención de la película? -Pregunta el profesor. Estudiante 3: “La actriz era una persona con discapacidad?” El maestro se acerca a la estudiante que pregunta y le pregunta: ¿cómo? La estudiante repite la pregunta y complementa: “es que me parece que el mensaje de la película es claro con respecto a la inclusión, pero también representa una parodia: es verdad que la chica es sordociega, ¿pero por qué tiene que caminar por con las piernas y los brazos abiertos?” “Cuando yo empiezo a caminar así -señala el maestro- se debe un poco a la inseguridad… por ejemplo si yo los pusiera a caminar a ustedes con los ojos tapados, la mayoría caminaría así -demuestra la forma extendiendo excesivamente las piernas al dar el paso hacia adelante- tiene que ver básicamente con procesos de aprendizaje. De hecho ustedes se dan cuenta que ella empieza a utilizar el bastón después de 20 o 25 años, cuando fue a entrar a la universidad, pero estos procesos para que sean adecuados deben desarrollarse desde muy pequeños. La utilización del bastón supone aprender una técnica, que implica que cuando yo doy el paso con el pie izquierdo del bastón va a la derecha y viceversa -hace la demostración- eso permite anticipar para el paso siguiente. Eso requiere que alguien me enseña la técnica, si nadie lo hace yo lo hago de la mejor manera que puedo; puede que no sea la mejor técnica pero de la que yo logré desarrollar… la película hace mucho énfasis en mostrar los	El profesor utiliza ahora una pregunta abierta para explorar otros aspectos. Sobre la pregunta de la estudiante, aprovecha para hablar de características específicas de la discapacidad (sordoceguera) El profesor demuestra cómo se afecta la deambulación con la limitación visual. El maestro demuestra cómo usar el bastón.	El saber de la discapacidad le permite al maestro hacer demostraciones relacionadas con otras alteraciones funcionales que no son la propia.

aspectos pedagógicos pero no toma en cuenta a los terapéuticos, que hoy en día se ocupan de este tipo de procesos: orientación y movilidad -aunque esto o lo enseñan los profesores- y cómo hacer que la casa sea segura, por ejemplo, una señalización con sogas que permite que la soga me vaya llevando… pero esas son cosas que los papás nunca vieron, nunca hicieron. Eran técnicas que ella debía conocer, pero alguien lo cogió muy tarde, lo cual lo hace más complejo. La película es medio mágica por qué muestra que ese proceso se desarrolló en 20 días lo cual no es posible.” (17:00, clase 1.3)	El profesor contextualiza la teoría con base en su experiencia con la discapacidad. La lleva a observar los procesos desde la vivencia cotidiana y eso aporta una mirada especial.	El saber de la discapacidad implica un conocimiento mucho más allá de lo que se podría pensar desde el tipo de limitación funcional propia.

Profesor JC.

Clase 2: Creatividad y desarrollo. Tema: Creatividad y discapacidad. Escena 5: el maestro elabora una conclusión. Clase con interprete. El profesor habla todo el tiempo al grupo, a veces a la intérprete…

Descripción.	Análisis.	La experiencia de la discapacidad como saber
El maestro señala: "Está el gobierno y están ustedes. ¿De quién es el compromiso creativo? "De nosotros"-dicen los estudiantes- "listo", señala el profesor. "ustedes, ahora, con todas sus posturas filosóficas, su participación y comentarios, excelentes, muy buenos. Yo, juan Carlos, comparto lo que plantean. Pero, lo importante es que ustedes mismos empiecen a generar proyectos a futuro para los niños, para que ustedes sean responsables como psicopedagogos. Pero, entonces, cómo voy a hacer con el niño que tiene problemas y eso está en la familia…. Pues creen estrategias creativas que ayuden a impulsar el desarrollo del niño. Frente al diagnóstico – deletrea a la intérprete la palabra- se los dan a las familias y, ¿qué hacen ellos y el niño con eso? Pues continúa teniendo su problema psicológico con el diagnóstico que le dieron. ¿Dónde está la motivación? ¿Dónde está su interés	La mediación de la intérprete constituye una adaptación del ambiente para hacer posible la comunicación entre el profesor y los estudiantes; al mismo tiempo, es una demostración del uso de lengua de señas. El profesor define aspectos de rol del docente frente a los niños a quienes se diagnostica.	

profesional? -tome su diagnóstico, que a mí ya me pagaron- no…. no estoy de acuerdo con que funcione así. Aquí en la universidad pedagógica es importante ser objetivos con la forma de educar, con el desarrollo de ustedes como profesores enfocado a los niños. Lo público es importante, más allá de la crítica. ¿Alguna pregunta?"	Utiliza la forma de diálogo sobre un tema para explorarlo. Esto configura un ciclo temporal alrededor del tema, en donde el medio avanza a través de preguntas.	El saber de la discapacidad le permite al profesor contextualizar el quehacer profesional y plantear dilemas éticos.
"claro, -dice el maestro- estoy de acuerdo. Es siempre importante el compromiso social. Con su comunidad, con su país."	El maestro no recoge lo que planteó el estudiante. Puede que el mensaje no haya llegado completo.	
Frente a otra participación en el mismo sentido de otra estudiante, el profesor señala, tomando como ejemplo las diferencias entre sociedades como la colombiana y la cubana y lo que se ofrece como formación a las personas, en el fomento de su creatividad, una pregunta: "¿Cómo se desarrolla la creatividad con la discapacidad, con las personas sordas, con las personas ciegas? ¿cómo les pueden explicar la discapacidad? ¿Se desarrolla igual que en las personas oyentes? Que creen ustedes."	El profesor introduce otro aspecto en la discusión, que moviliza la exploración del medio didáctico.	

Estudiante 1: “yo asisto a un seminario de neurociencia y arte que se desarrolla desde hace unos seis años en la Universidad Nacional y allí se explicaba que la gran mayoría de avances, por ejemplo, en la pintura se debe a la discapacidad, a los trastornos mentales, digamos a las dificultades que tienen los artistas… eso es lo que nos ha permitido abrirnos campo en la perspectiva de lo que es la pintura. Entonces digamos que realmente, nosotros tenemos diferentes formas de desarrollo, diferentes lugares desde donde nos sentamos, distintas formas culturales y en el caso de las personas con discapacidad ellos se potencian en otro conjunto de saberes, de miradas, de sentidos de la realidad diferentes a los de nosotros… y el lugar de nosotros es abrirnos y conocer su cultura, compartir esa cultura con aquellos que la desconocen… ellos poseen otras formas de entender esta realidad. Es hacer una interacción lógica, que sea sinérgica, afectiva y sobre todo que tenga lugar la transformación social de lo que nosotros somos como sujetos. Ahí es donde la	La participación de los estudiantes es valorada positivamente por el profesor y fomentada. Esto es base de esa metodología de diálogo que el profesor usa.	

creatividad toma un lugar de medio, para todos.”	El estudiante expresa su punto de vista en un lenguaje elaborado, que requiere que muchas palabras sean deletreadas para ser pasadas al lenguaje de señas. La intérprete se obliga a resumir y pasar el sentido general.	
Profesor: “Si, estoy de acuerdo. En general la discapacidad siempre se mira como la imposibilidad – es que él no puede – pero, por ejemplo, yo estoy dictando una clase de	El profesor intenta recoger lo planteado y plantea el ejemplo personal como aspecto complementario del análisis.	

sensibilización y les estoy dando un impacto a ustedes siendo persona sorda. Porque siempre están acostumbrados a ver una persona oyente, pero cuando ustedes llegaron y vieron a un profesor sordo, eso tiene un impacto y se generan estrategias para futuro, para generar cambios, para dejar que las propias personas desarrollen sus competencias y los que quieran dar algo de eso puedan interactuar en ese sentido. Los profesores pueden generar ayudas en el desarrollo de la filosofía, de cambiar el discurso, bueno o malo, pero lo que importa es la humanidad de cada uno para compartir esta creatividad." (02:8)	Definición y contextualización del tema con la experiencia de discapacidad.	El saber de la discapacidad se expresa en la ejemplificación propia, en la referencia a sí mismo, más que como persona, cómo saber construido por él. Esta es una característica común a todos los profesores participantes.

Profesora R:

Clase de pedagogía y didáctica. Seminario de profundización. Tema de la sesión: Conocer y saber. Las tres sesiones grabadas con la profesora se desarrollan en un esquema de exposiciones que hacen los estudiantes por grupos según un cronograma definido previamente. La profesora está definiendo permanentemente en las intervenciones que realiza en diferentes momentos de la presentación de los estudiantes. Se toman a continuación algunas situaciones de definición relacionadas con lo que están exponiendo los estudiantes.

Descripción.	Análisis.	La experiencia de la discapacidad como saber

Los estudiantes exponen el tema de la diferencia entre conocer y saber. Para ello, proponen diferentes ejercicios, preguntando cómo se podría conocer un objeto o fenómeno. Uno de los estudiantes plantea que es difícil de conocer el instrumento presentado por el grupo. La profesora asiente visiblemente aprobando lo que está diciendo el estudiante		
Profesora: "Te parece primitivo… como no hay un manual de instrucciones…" Estudiante: "con lo sensorial, puede hacerse una idea… inclusive, aunque no pueda percibirlo por completo, por ejemplo, si no lo ve… la suma de sus interacciones hace su experiencia." Profesora: "así uno viera o no viera, una estrategia del pensamiento es comparar para encontrar similitudes y diferencias, en especial para encontrar diferencias que lo que hace que se pueda precisar que una cosa no es la otra cosa. Ese es un ejercicio que hacemos todos independientemente de que tengamos diversidad funcional, que seamos ciegos o no. Pero precisemos: miren la explicación que da Jesica: si se dieron cuenta todo el lenguaje no verbal que utilizó para decidir cómo conocería este instrumento, esa consola, ¿cómo se llama? ¿Cómo fue que le pusieron?" Estudiantes: "una mesa de mezclas" Profesora: "Ok, ella enfatiza en esto, claro: Jessica tiene experiencia en el trabajo con personas con diversidad funcional, para Patricia es un poquito más complicado arrancar dimensionando que para un niño sordo	Con la interacción, se van introduciendo nuevos elementos de exploración del tema. La profesora define en clave teórica frente al proceso de pensamiento. Introduce otros aspectos además de los que han presentado los estudiantes.	El saber de la discapacidad permite que la profesora complejice la pregunta por la forma en cómo se conoce.

	Moviliza el medio didáctico introduciendo la experiencia con la discapacidad. Ejemplificaciones.	
o para una persona en situación de diversidad funcional auditiva no es lo mejor pasarle un manual de instrucciones, debido a que el documento escrito no sería la primera vía para que el sordo pudiese conocer el instrumento, porque ellos se demoran un poco y además no es lo más respetuoso del mundo pasarle inicialmente un documento escrito sin antes haber precisado algunas cosas. Pero miren, como hiciste énfasis sin querer en cómo sería que un ciego conocería: ella todo el tiempo movía las manos, movería los botones, allá Alejandra dijo: pues como él no ve con los ojos,	Define aspectos del trabajo con personas sordas. Introduce conceptos nuevos, como “Diversidad funcional auditiva”. Contextualiza con la experiencia con la discapacidad.	

-me pareció bonito lo que dijo, -	Define en referencia teórica.	
él puede ver de otra manera, en cambio aquí, con el manual de instrucciones no nos pudimos salir de allí. Eso significa que uno reconoce, lo primero, lo segundo es que capacidades sensoriales tiene para acercarse al objeto de conocimiento.”		El saber de la discapacidad le permite construir otras comprensiones alrededor del proceso de conocer.
Estudiante uno: “yo creo que hay una diferencia entre en la realidad y los canales de percepción… independientemente de que estos canales tengan una diferencia o diversidad funcional... pero los procesos mentales que se hace para asimilar, la neurociencia tiende a decir que son similares. Por ejemplo, la sinapsis: son procesos similares a todos. Puede ser que sea diferente en el medio de comunicación o los medios a través de los cuales accederemos a la información; sin embargo, el proceso mental que se hace es semejante…” Profesora:	Introduce otros conceptos, provenientes de la neurología.	
se levanta de su silla y se sitúa de pie enfrente del tablero entre los estudiantes que están haciendo la presentación	La profesora define estableciendo diferencias entre lo fisiológico y lo psicológico. Ejemplifica.	
“bien, Jorgito, espérame y te interrumpo: es que me parece que hay varias cosas que revisar aquí: hay algo que las neurociencias no han podido responder si no lo había ya nada más que decir que aquí. Por ejemplo, refiriéndonos a los impulsos eléctricos o la comunicación entre neuronas		

mediada por sustancias químicas, podríamos decir, bien, yo le algo así a Francy, le toca el brazo y ella se da cuenta de lo que está pasando, si lo hago más duro lo percibe… para todos nosotros esto podría reducirse a que son impulsos eléctricos, transmisión de impulsos o en las neuronas a través de neurotransmisores… pero la forma en que ella interpreta tocando a la estudiante y mirando al otro estudiante y le da sentido a lo que ocurrió se sale de la dimensión fisiológica. Que yo le haga así -vuelve a tocarle el brazo más fuerte- hace que ella interprete por ejemplo que yo estoy de mal genio con ella y que ahora la empujo… entonces, Jorgito, perdóname que te interrumpí hasta ahí, pero consideré necesario referirme a lo que dijiste. Si bien, la cosa está ahí, se acerca a un asiento y lo toca a modo de ejemplo de hecho, cuando digo la cosa está ahí, la cosa no está ahí –señala- ¿donde está la cosa? Volviéndose al resto de estudiantes la cosa está aquí. -se señala la cabeza, ¿si?	Reitera el ejemplo para movilizar la comprensión.	

Los mira a todos- cierto? Los estudiantes se ríen... además dijiste: “la realidad” y yo diría: “las realidades” … si yo de pronto tengo un trastorno esquizofrénico	La profesora define en torno a los contenidos representacionales.	
se toca un brazo mirándolo y le muestra a la estudiante que tiene al lado mire cómo me camina de este gusano que tengo acá, es mi realidad, mi mente funciona de esa manera.	Complementa la definición con otros conceptos, para asegurarse de que está claro.	
Mira que hay varias cosas que precisar vuelve al estudiante, Jorgito el objeto existe que hay un sujeto para conocerlo. Esa postura es kantiana. Es constructivista, podríamos decir, en otros términos. Lo que pasa es que para que las cosas signifiquen lo mismo para todos hacemos unos acuerdos sociales. Yo por ejemplo tengo diversidad funcional visual, soy una niña ciega -cierra los ojos y empieza a tocar el asiento-		La profesora vincula su saber de la discapacidad con la discusión, para movilizar el medio didáctico.
yo toco esta cosa. ¿Quién me dice que es esta cosa? Mi mamá, ¿cierto? en la casa me dicen: la silla. Eso hace que yo llegue al colegio y sepa, aunque no veo, que esta cosa tiene un nombre socialmente, que es una silla la denominación social que hemos usado para llamar al objeto. Entonces de alguna manera establecemos acuerdos para llamar las cosas; pero qué pasa si yo soy sordo, y entonces a mi jamás me han	Contextualiza con la experiencia con la discapacidad.	

hablado de la gravedad de la tierra y de un momento a otro en clase de física me tienen que hablar de la gravedad de la tierra…. ¿Cómo pueden comunicarse conmigo en ese sentido? Si no existe la seña la tenemos que construir, en compañía del intérprete del profesor titular y los compañeros de la clase. ¿Si? Pero para esos conceptos que son de un orden tan específico para llegar a hacerse una representación acerca de lo que es la gravedad de la tierra, esto se requiere. Hablemos de cosas más concretas: una ballena. ¿Alguno de ustedes ha interactuado directamente con una ballena? No. Yo tampoco. ¿Nosotros nos imaginamos el tamaño de las ballenas, cierto? Como nos lo imaginamos, ¿por qué? Porque las hemos visto en imágenes, en documentales… ¿qué pasa con un niño ciego? Será que, con pasar de la ballena en plástico, ¿el niño ya sabe que es una ballena? Pero ahí quiero llegar un poquito a lo que tú dices, - señala al estudiante-	Ejemplifica el tema en el caso de las personas con discapacidad. Define una conclusión general, construida a propósito de lo planteado en la conversación.	

la experiencia sensorial de que yo pueda ver la ballena me permite dimensionar (con mucho respeto y entre comillas) un poco más cuál es el tamaño de la ballena. Pero si yo soy ciego y me pasaron el modelito de la ballena en plástico, ¿cómo se hará la representación del tamaño? Creemos nosotros que la representación que se haga el niño de la ballena será diferente a la que nos armamos los que vemos y que la hemos visto en los documentales. Así que, por más que tengamos los mismos procesos en lo fisiológico el asunto de la comprensión no se explica por esta vía. No se agota en lo fisiológico. Precisamente desde el campo de lo psicológico, lo fisiológico lo deja a uno sin respuestas. La condición fisiológica no es suficiente para explicar qué es conocimiento.”	El medio didáctico evoluciona de forma cíclica.	

Profesor O:

Clase: Educación para el movimiento y expresión deportiva. Temas trabajados en esta secuencia: Sombreros para pensar y movimientos fundamentales. Aunque no está directamente orientada a discapacidad, el profesor expresa que busca que los estudiantes vean una perspectiva pedagógica de la rehabilitación, más que clínica. Por lo anterior, se realizan varias referencias a la discapacidad en el contexto temático explorado.

Descripción.	Análisis.	La experiencia de la discapacidad como saber

Escena 1: Introducción y presentación del trabajo a realizar. Los estudiantes observan a quien habla, (intérprete) más que al profesor que está en frente utilizando las señas. Después del encuadre inicial del trabajo, de las actividades y responsabilidades por parte del grupo de estudiantes, el profesor inicia una explicación sobre la teoría expresada en el libro "movimientos fundamentales", centrándose en las etapas de desarrollo evolutivo descritas por la psicología evolutiva. Expresa cómo se va a realizar la clase: "Cada grupo deberá crear una actividad sobre cómo se puede hacer una diferente carrera, o salto o arrojar, dependiendo de lo que sea. Cuando ya expliquemos cómo son estas actividades vamos a pasar de la teoría a la práctica: después cambiamos a salto, arrojar, patear, etc. ¿Es claro? Estudiante 1: "entonces, ¿tenemos que diligenciar todas las fichas? La intérprete pasa en señas al profesor y este asiente: "hacemos la ficha de todo. La exposición no va a ser en el salón. Va a ser afuera. Primero deberán leer la teoría y luego van a realizar la actividad afuera para que nos podamos mover mejor, entonces, cuando todos vean…" "Perdón" dice la intérprete, deteniéndose en la interpretación del mensaje y corrigiéndolo a	El profesor define la actividad a realizar, las herramientas a usar y el proceso. El paso de la información entre el	

instancias del profesor. “aquí en el salón se va a hacer la exposición de la introducción y luego afuera nos vamos a hacer en diferentes grupos para hacer la práctica. Diego y Boris, ¿es claro? -Son invidentes- Diego: “Estoy un poco perdido sobre la ficha” Profesor: “bueno. En este libro de movimientos fundamentales se explican tres niveles de habilidades: el básico, elemental y maduro. Ustedes van a leer el libro y en las fichas -5 en total – van a explicar cuáles son los movimientos que se realizan en cada nivel. Por ejemplo, ustedes analizan...” Intérprete: “yo me confundí” – le hace señas al profe, aclarando el mensaje y el maestro le ayuda a ajustarlo con una serie de movimientos exagerados – retoma la intérprete: “ah, lo que él está diciendo -se refiere al maestro – es que en esas fichas ustedes deben traerlo desarrollado en ese formato, en cada una de las habilidades, por ejemplo, en carrera, en el nivel inicial, elemental y maduro. Y cuando vengan acá, después de las exposiciones y las actividades, revisamos.” Escena 4: El maestro pregunta.	profesor y la intérprete requiere de ajustes permanentes: el rol de la intérprete es como “profesora auxiliar” ya que no solo pasa el mensaje sino interpreta en doble vía. (Adaptaciones, topo) El profesor ajusta la comprensión de los estudiantes preguntándole a los dos ciegos. (atención individual) (Topo) La intérprete explica la actividad. El profesor promueve la participación activa de los estudiantes a través de las exposiciones. (Meso) cambio en el medio didáctico. Pasan a exposiciones. (Crono)	

El profesor atiende a lo que le va pasando la intérprete de lo que están diciendo los estudiantes en las exposiciones. Toma notas en su libreta. Los estudiantes en su presentación buscan ejemplificar el "pensamiento lateral," asociado con el sombrero verde en la literatura provista. Lo hacen a través de preguntas.		
Estudiante 2: ¿Cómo podríamos comunicarnos con el profesor sin la lengua de señas? -el profesor atiende – el grupo guarda silencio.	El profesor atiende cuidadosamente observando lo que le pasa la intérprete y a los estudiantes que están presentando.	El saber de la discapacidad le permite al profesor tener en cuenta que la comunicación debe atenderse con cuidado, ya que implica mediación.
Siguen con la exposición y proponen que por grupos se sugieran ejemplos. La intérprete pasa a señas, el profesor observa y toma notas. Se pone de pie para observar al mismo tiempo a la intérprete y al grupo que va presentando su ejemplo por turnos. Cuando presentan los dos ciegos, por ser sobre todo hablado, el maestro se sienta y centra su atención en la intérprete.		
Profesor: ¿"Alguien tiene preguntas a sus compañeros sobre el sombrero verde? - -el grupo guarda silencio. – bueno, yo si tengo unas preguntas: la explicación estuvo muy clara, pero yo pregunto: el árbol es verde, pero después, ¿por qué cambia de amarillo a verde? ¿A qué se debe ese cambio en la naturaleza?	(Meso) El profesor introduce la pregunta como forma de hacer avanzar la comprensión de los conceptos.	
Estudiante 2: "Es el proceso normal, el proceso biológico		

también del árbol.” El grupo empieza a hablar y el maestro pide silencio a partir de las señales visuales que percibe del ruido que hacen los estudiantes. “Pero, si vamos a hablar de los sombreros, -continúa el estudiante que presenta -para nosotros, crear significa que tenemos que tener una actitud y dominar esa actitud, que sea positiva y de hacer las cosas bien. Una parte del libro decía que tenemos que tener el sombrero amarillo para tener esa actitud y ahí sí, crear”		
Estudiante 3, levantando la mano: “Lo del árbol es un proceso asociado con etapas, como la madurez y dar frutos” el profesor señala, mirando a la estudiante 3: “muy bien, que buenas palabras. -continúa: - como ustedes saben, los sombreros pueden cambiarse, sus colores de amarillo a otros… usar el sombrero azul, el negro, en fin, el cambio de amarillo a verde es un proceso, (aunque también puede cambiar de negro a verde, no sé) pero, entre amarillo y verde se necesita tener mucha positividad como para sentirse, para tener un objetivo, si utilizan el sombrero verde es igual a las ramas, empiezan a salirle ramas para poder cumplir los objetivos, diferentes estrategias mediante la creatividad así sean ideas locas, ideas raras, todo eso nos ayuda a alcanzar nuestro objetivo, usando el sombrero verde, teniendo la idea y queriendo hacerlo”	El profesor realiza ejemplificaciones y relaciones entre la metáfora de los sombreros y el desarrollo evolutivo. (meso)	El profesor sabe que sus señas están siendo pasadas a voz por la intérprete de manera casi simultánea y que los estudiantes están interesados en la forma de las señas para aprenderlas, por lo que exagera y repite estas.
El profesor sigue dando ejemplos del argumento. (le habla a la intérprete, así que no obtiene retroalimentación visual del grupo	El profesor recoge lo que han planteado los estudiantes y realiza una conclusión	

que está detrás, sobre si le están entendiendo o no, por lo que continúa extendiéndose en lo que dice) cuando termina, pregunta: ¿"cuál creen que es un ejemplo en Educación Especial?	general con otros elementos y organización. (meso)	
Estudiante 3: "por ejemplo, yo tengo un primo que -no recuerdo cómo se llama la enfermedad – no escucha y no habla bien, es un poco agresivo, pero el crea mucho… juega con arcilla y hace mil cosas, toma la greda y transforma… hace cosas. Él crea eso como para que se den cuenta todo lo que puede hacer, así no escuche bien y no hable bien. Nosotros no sabemos interpretar lo que él quiere hacer con esas cosas.	El profesor sitúa la discusión en el campo de la Educación Especial. (meso)	
Estudiante 4: "La misma creatividad nos ha ayudado a integrarnos con las personas sordas, a crear métodos de comunicación, métodos de adaptación también, como el Braille, las señas, etc."		
Sigue la discusión sobre los ejemplos, al final el profesor recoge lo dicho y hace una coda relacionada con los colores.	La coda que realiza el profesor al mismo tiempo recoge y define los conceptos para tener en cuenta. (meso)	