

Tesis de Grado

**Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial:
Tejido de experiencias e historias compartidas**

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo

Humano CINDE - Universidad de Manizales

UMZ 17 – 2011 - 2013

Participantes:

Nancy Catalina Vásquez Zapata

Lina María Franco Mejía

Asesora:

María Teresa Luna

Medellín, 01 de noviembre de 2013

Tabla de Contenido General

I.	Formulación del proyecto de investigación	4
II.	Informe técnico del proyecto de investigación	36
III.	Artículo de resultados “Maestros y maestras en educación especial: identidades profesionales y tensiones de existencia”.	70
IV	Artículo individual: “Maestros y maestras en educación especial y sujetos con discapacidades: una historia paralela de reconocimiento y menosprecio”. Lina María Franco Mejía	98
V.	Artículo individual “Fragmentos reflexivos en torno a la identidad profesional de maestros (as) en educación especial en Colombia: una mirada desde adentro”. Nancy Catalina Vásquez Zapata	112

I. FORMULACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**Identities profesionales de maestros y maestras en educación especial:
Tejido de experiencias e historias compartidas**

Tabla de Contenido Formulación del Proyecto

1.	Resumen del proyecto de investigación	3
2.	Descripción del proyecto	3
	2.1 Planteamiento del problema	3
	2.2 Estado del arte y referente teórico	8
	2.2.1 Antecedentes	8
	2.2.2 Referente teórico	13
	2.3 Objetivos	20
	2.4 Metodología	20
	2.4.1 Enfoque	20
	2.4.2 selección de participantes	23
	2.4.3 Estrategias de construcción de datos	24
	2.4.4 Estrategias de análisis de datos narrativos	25
	2.5 Resultados esperados y potenciales beneficiarios	25
	2.6 Impactos esperados	27
	2.7 Cronograma	28
	Referencias bibliográficas	29

Tablas

2.5.1 Generación de nuevo conocimiento	25
2.5.2 Fortalecimiento de la comunidad académica	26
2.5.3 Apropiación social del conocimiento	26
2.6 Impactos	28
2.7 Cronograma	29

1. RESUMEN DEL PROYECTO:

En esta investigación se busca interpretar los procesos de configuración identitaria de maestros y maestras en educación especial a partir de la construcción de relatos de vida desde donde la experiencia narrada toma forma en la voz de las participantes, entendiendo que es a partir de los acontecimientos biográficos donde se tejen los sentidos de nuestra existencia, donde las palabras se cruzan con las miradas y los discursos que circulan alrededor de la militancia por la disciplina de la educación especial. Por ello, se acude al enfoque biográfico narrativo entendiendo que desde allí la historia compartida se expresa en el ser humano a través de la experiencia, configurando de esta manera los sentidos que denotan sus realidades.

La investigación aquí planteada tiene su punto de partida en la experiencia de maestras que han vivenciado formas distintas de asumir sus identidades profesionales en tanto éstas se movilizan y fragmentan ante nuevos discursos oficiales que imperan en la educación hoy y causan profundas rupturas epistémicas en nuestro ser como maestras. Se traza desde allí el camino hacia la reconvencción de unas identidades que girando alrededor de procesos de reforma resaltan los sentidos que tiene para nosotras nuestra labor como maestras y reflexionando sobre nuestras identidades y nuestro papel en la educación de personas con discapacidades en Colombia.

Esta investigación es realizada en el marco de la Maestría en educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE – Universidad de Manizales) e inscrita en el Programa de Investigación Biográfico – Narrativa en Educación especial del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE) de la Universidad de Antioquia.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1 Planteamiento del problema

Nuestra experiencia y trayectoria por la educación, en particular el contacto con otros maestros y maestras en educación especial en la cotidianidad de la práctica pedagógica y nuestra participación como co-investigadoras en la investigación: “Reformas educativas, Educación Especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia,

Colombia), 1980-2008¹” han permitido vislumbrar la polifonía que se encuentra en las voces que se levantan y permiten la aparición de nuestras búsquedas por interpretar la relación entre nuestras identidades profesionales como maestras en educación especial y las reformas educativas que han ido encaminando nuestras prácticas definiendo así un lugar social determinado.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos podido pensar en las situaciones que acompañan nuestro devenir histórico como maestras en educación especial, situaciones que ponen en tela de juicio el papel en la educación de las personas con discapacidades en Colombia, pues actualmente delimitan nuestras funciones al asesoramiento y acompañamiento generalmente de otros profesionales de la educación; lo cual nos define desde un lugar distinto como maestros y maestras: el lugar del asesoramiento dista de lo que para nosotros significa la categoría de enseñantes.

Estas situaciones apuntan a la definición de unos roles y unas funciones que implican otras formas de asumirse como maestros y maestras; hemos identificado cuatro hechos contundentes que giran alrededor de la reflexión que nos convoca a pensar nuestras identidades de una manera juiciosa desde la interpretación de éstas. Así por ejemplo, una de ellas tiene que ver con lo que hemos identificado como incoherencias entre algunos componentes de nuestra formación y el ejercicio profesional, pues aunque nos formamos en educación especial para unas funciones y sujetos específicos a partir reflexiones que se fueron tejiendo en el pregrado alrededor de la enseñanza, en la actualidad nuestras funciones distan del proceso formativo y nuestros roles son asumidos de manera distinta en el contexto laboral.

La segunda situación que le da sentido a la necesidad de pensar en nuestras identidades profesionales tiene que ver con que en la actualidad no es posible desempeñar las funciones relacionadas con la enseñanza a las personas para las que fuimos formadas en el sector público-Estatal ya que no existimos para el Estatuto de Profesionalización Docente², además, los concursos docentes paradójicamente aunque permiten que al espacio escolar ingresen profesionales no licenciados, cierran las posibilidades de que un Licenciado (a) en educación especial ingrese al sector público con su saber particular, enriqueciendo las prácticas educativas que hablan de la inclusión y posibilitando diálogos acerca de lo que es y significa la atención a poblaciones con discapacidad en el contexto

¹ Producto vinculado al Grupo de estudios e investigaciones sobre Educación especial (GRESEE), financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación, Universidad de Antioquia- 2010-2011. En adelante nombraremos “Investigación Inicial”.

² Decreto 1278 de 2002, por medio del cual se regulan las relaciones del Estado con los educadores a su servicio.

escolar (Yarza, 2011. p. 37). Así pues, los educadores y educadoras especiales no somos convocados a vincularnos con el Estado como docentes en educación especial, pero sí, como docentes de educación primaria.

La tercera situación, relacionada con las anteriores, se basa en el hecho de que existen decretos como el 366 de 2009, desde donde se configuran, otras formas de ser docente especial, haciendo que el servicio sea únicamente de apoyo, no obstante, subcontratado por otras entidades. Así por ejemplo para este decreto es claro que nuestras funciones como enseñantes se difuminan y vuelven a emerger a partir de conceptos como la capacitación y el asesoramiento a otros docentes, logrando así develar ciertas rupturas y quebrantamientos que pueden hacer que nuestras identidades se desplieguen y aparezcan en el escenario educativo de manera distinta a la que nos sugiere la enseñanza directa y el contacto con personas con discapacidades. Nuestras miradas difícilmente se encuentran con los sujetos para los que fuimos formados, ahora, la noción de especialistas que saben fórmulas que les entregan a otros que acompañan sus procesos educativos hacen de nuestra labor, tal vez, un conjunto de conocimientos técnicos.

La cuarta situación tiene que ver con un discurso que consideramos hegemónico y que impera en nuestras prácticas educativas; se trata de la educación inclusiva, discurso que viene transformando las distintas formas de ejercer en la educación especial, ya que con base a sus planteamientos aparecen otras maneras de acompañar los procesos educativos de las personas con discapacidades en Colombia. En los años 60 y hasta el 2000, existían como modalidades de atención los internados, las escuelas y aulas especiales, actualmente la atención educativa de éstas personas pasa a hacer parte de la educación general con la premisa de “una escuela para todos” lo que ha traído consecuencias, que para el caso que nos interesa, han sido estructurantes del oficio.

Todas las situaciones anteriores, se relacionan entre sí, son parte de reflexiones que se han instaurado en nuestros pensamientos y le han otorgado un sentido a las búsquedas que aquí planteamos, pues también han tenido consecuencias que no solo han impactado nuestras vidas, sino también las vidas de personas con discapacidades, sus familias y su entorno inmediato. Así por ejemplo el cierre de instituciones de educación especial en el sector público-Estatal, ; es decir, la desestatalización de la educación especial como servicio educativo, bajo el argumento que planteaba (y aún plantea) que la educación especial como escolaridad segregaba y separaba a los sujetos con discapacidades. Así pues, una de las posiciones y/o argumentos que aparecen alrededor de esta consecuencia, es la inclusión educativa; en donde se sostiene que es ésta la única solución a unos problemas atribuidos a la educación especial, que han venido circulando históricamente como verdades y que poco se han cuestionado desde la

investigación en este campo. Como bien los señala Yarza (2005) [...] “la atención a la diversidad plantea retos interesantes a la educación especial y a las prácticas de integración educativa. Parece ser que la «inclusión educativa» es la opción más viable para materializar una escuela incluyente y para todos”. (p. 292)

Hasta el momento las posibilidades de desempeño para un maestro o maestra en educación especial están en proyectos, fundaciones, ONG´s o como docentes de básica primaria entre otras opciones; si bien el campo de ejercicio de la profesión es muy amplio, consideramos que el estatus social del maestro, su práctica escolar y la posibilidad de enseñar en contextos escolares como el eje central tiene influencia en el reconocimiento social del maestro en educación especial, bien lo señala Tezanos (2009) cuando plantea que enseñar es la tradición del oficio del maestro.

En el caso de otros y otras docentes, éstos tienen distintas posibilidades para el ejercicio de la profesión, así por ejemplo, también pueden desempeñarse en proyectos, ONG´s, etc., pero tienen la opción de habitar un espacio que social e históricamente se le ha atribuido al maestro: con unos sujetos, en unas instituciones donde puede ejercer y vincularse, tienen la posibilidad de elegir si estar en el aula o hacer apuestas políticas distintas al contexto escolar, aportando al sector educativo de diferentes maneras. El docente o la docente especial por su parte, tienen limitadas esas posibilidades de ejercicio de la profesión con el Estado y aunque su deseo sea elegir la labor en una institución de educación especial con determinada población, en el momento, sus opciones giran alrededor del servicio de apoyo, lo cual no es una elección sino que hace parte de un proceso de reforma que permanece en el discurso de la educación y que tal vez, ha dejado de lado las voces de los directos implicados: estudiantes, familias, docentes de educación especial e incluso de educación regular. ¿Tenemos entonces un lugar donde ser y unos sujetos con quienes ser? ¿Podemos elegir nuestro lugar de aparición en lo público-Estatal?

En segundo lugar, la desestatalización ha implicado el cierre de los programas de formación en educación especial en universidades del país, de tal forma que actualmente solo existe en la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y la Corporación Universitaria Iberoamericana, pues en el contexto de la educación inclusiva no se considera pertinente formar maestros y maestras para unas instituciones que en la actualidad no existen.

Otra consecuencia ligada a las anteriores es que la oferta educativa en educación especial pasó a ser exclusiva del sector privado, lo cual deja para nosotros los siguientes interrogantes: ¿por qué la educación especial sigue existiendo en el sector privado si se considera excluyente? Y además ¿por qué el sector oficial

necesita al sector privado para asumir la educación de personas con discapacidades en Colombia?

Estas situaciones apuntan para nosotros a reflexiones acerca de la comprensión de la crisis identitaria producto de diferentes procesos de reforma educativa que nos acercan a una compleja realidad en las funciones que hoy desempeñamos como docentes. Subyacen a la reforma discursos que se alejan de las voces de los directos implicados en este proceso, es un argumento Estatal que desconoce las historias, vivencias y experiencias de los que estamos inmersos en el campo de la educación especial.

Podemos citar los anteriores cuestionamientos, entre los principales argumentos como parte de la iniciativa para iniciar este proceso investigativo, ya que hay un hecho contundente en relación a la oferta de la educación especial como escolaridad³ en Colombia, que se genera por controversias que tienen que ver con su pertinencia educativa, con los tipos de institución y con los maestros y maestras de este campo, discursos que se han naturalizado como verdades, sin hacer una evaluación que determine su validez y que bien podría pensarse desde el lugar de maestros y maestras como agentes de lo que sucede con la educación, lo que nos confronta y nos invita a pensar en el siguiente interrogante: ¿Dónde están las voces de quienes hemos estado hablando de las prácticas, políticas, modelos pedagógicos alrededor de la educación especial, que como actores sociales tenemos la posibilidad de aportar a la construcción de país?, no solo somos sujetos que reproducimos reformas, también somos productores de saber pedagógico didáctico y construimos nuestra identidad profesional desde los diferentes momentos de las reformas al igual que desde la misma subjetividad que se construye y configura en diálogo con el saber, los sujetos y las instituciones del escenario educativo.

Desde este punto de vista nos acercamos al siguiente planteamiento:

La educación inclusiva se aborda desde una perspectiva que implica entenderla como una reforma en tanto práctica de gobierno, es decir, como una acción sobre las acciones de los sujetos y de las formas de vida de la población. El Estado colombiano visibiliza/nominaliza las *poblaciones vulnerables* para activar su inclusión al sistema escolar, marcando divisiones y restableciendo las fronteras entre lo normal y lo anormal en nuestra sociedad, desde la educación. (Yarza, 2011)

³ Desde los desarrollos teóricos de la Investigación Inicial, comprendemos la educación especial no solo como escolaridad, sino como campo de saber e investigaciones

Desde los anteriores argumentos (la experiencia personal, investigativa y los cuestionamientos de nuestras identidades profesionales) planteamos la necesidad de estudios que piensen la atención educativa a las personas en situación de discapacidad, los distintos paradigmas que han surgido y los cuestionamientos acerca de su status, su pertinencia, las funciones, prácticas y metodologías de maestros y maestras en educación especial en el campo educativo, pero desde nuestra posición como sujetos políticos constructores de conocimiento; desde este punto de vista surge para nosotros el interrogante guía de esta investigación:

- ¿Cómo se han configurado las identidades profesionales de los maestros y las maestras de educación especial frente a algunos procesos de reforma educativa?

2.2 Estado del arte y referente teórico

2.2.1 Antecedentes

Abordar este problema de investigación que toca con nuestras propias historias y nos enfrenta a la contingencia de nuestras biografías, en tanto maestras, profesionales de la educación especial, sujetos atravesados por contextos laborales diversos y en tanto nuestras inquietudes sobrepasan nuestros propios límites para ponerlos a dialogar con las experiencias de otros y otras maestras en educación especial; requiere una visión mucho más amplia que nos acerque a otros horizontes, investigaciones, estudios y autores que enriquezcan las reflexiones que nos acompañan y las que esperamos encontrar en este estudio. Por ello, es necesario hacer una búsqueda exhaustiva de estudios que aborden y se pregunten por las identidades profesionales en el campo de la educación, ojalá también desde la óptica de la educación especial para correlacionar nuestras búsquedas y hacer posible un diálogo desde lo teórico y el análisis que vaya surgiendo, para que nuestras voces sean interpeladas por el contexto académico y nos sugieran nuevos planteamientos en torno al problema de investigación.

Los registros encontrados apuntan a las identidades profesionales y las reformas educativas, también nuestras búsquedas giran en torno a investigaciones que tengan que ver con el enfoque biográfico narrativo, pasando por el contexto internacional, hasta lo que se nos puede decir desde el contexto nacional.

Encontramos a nivel internacional estudios sobre identidades profesionales que en general abordan el concepto desde la educación secundaria, es decir, piensan las identidades profesionales desde el referente de profesores de básica secundaria; así por ejemplo Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005) abordan las políticas

educativas de reforma y las identidades profesionales desde la educación secundaria en España analizando de manera profunda los efectos de las políticas educativas de reforma sobre las identidades profesionales del profesorado. Estos autores hablan de la crisis de las identidades profesionales de los docentes ligada a una crisis de la modernidad y describen los factores y las causas de esta crisis desde procesos de reforma situados en los años 90. Desde este punto de vista, se abordan las distintas formas de identidad profesional adoptadas por el profesorado ante los cambios provocados por las reformas educativas.

En el mismo sentido, Bolívar, Fernández y Molina (2004) “exponen el diseño de una investigación sobre la crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria en España, con motivo de una reforma educativa que altera sus contextos de trabajo”. (p. 1) desde la triangulación secuencial que sugiere un análisis de las dimensiones ideográficas del profesorado para dar lugar a un informe conjunto complementado con la dimensión grupal.

Bolívar es un importante referente para nuestra investigación, sus estudios han abordado el concepto de identidades profesionales de una manera exhaustiva y juiciosa e incluso se han centrado en los procesos de reforma educativa como movimientos a partir de los cuales se impactan las vidas laborales de los maestros y maestras. Aunque en los estudios de estos autores, la educación especial no es mencionada, pensamos que ahí está nuestro aporte y que en esta investigación, unida a este estado del arte, tiene importantes elementos que señalar y ahí radica su pertinencia en el marco de la educación en Colombia, puesto que la historia de los educadores especiales en momentos de reforma impacta las formas en las que las modalidades de atención a las poblaciones con discapacidad han ido moviéndose por distintos escenarios de aparición y pueden decir algo en torno a esos desplazamientos, tenemos algo que contar frente a lo que viene sucediendo con nuestra identidad, con las reformas educativas, con la educación, con la enseñanza a estas poblaciones.

Como Bolívar, otros autores entre los que destacamos a Gewerk (2001) desde el contexto español, aborda las identidades profesionales desde la investigación cualitativa, en este caso se centra en un sector del profesorado que tiene que ver con catedráticos de la universidad. Vamos encontrando en estos antecedentes una tendencia a pensar las identidades profesionales de maestros desde campos de acción diferentes a la educación especial, pero que van convirtiéndose en puntos decisivos que marcan el punto de partida de nuestra investigación como referentes de análisis, que develan importantes alusiones a nuestro problema de estudio.

Para continuar con la búsqueda y yéndonos al contexto latinoamericano, encontramos que en Chile, Prieto, M. (2004) nos habla de las identidades profesionales de los docentes en general analizando la importancia de construir una identidad profesional docente desde la investigación y la reflexión, pues desde allí, según sus planteamientos, es posible mejorar la calidad de su ejercicio profesional y de la formación de sus estudiantes. Esta autora, nombra las identidades profesionales docentes como un desafío permanente vinculado a procesos de enseñanza y aprendizaje.

Encontramos en el contexto argentino investigaciones que abordan las identidades profesionales, esta vez en el marco de la educación media, en este sentido Ojeda, M; Núñez, C y Delgado, P (2006); desde una línea de investigación cualitativa sobre el trabajo del docente en escuelas secundarias nos señalan la construcción de las identidades profesionales docentes focalizando las representaciones que los docentes tienen de sí mismos a lo largo del proceso de formación; un estudio denominado “La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y ‘huellas’ en profesores de Escuela Media”, se muestra como antecedente de esta investigación en tanto su problema abarca la categoría de construcción de identidades profesionales docentes.

Argentina también ha hecho importantes alusiones a la identidad laboral docente, Mórtoła, Gustavo (2010) en “Enseñar es un trabajo: Construcción y cambio de la identidad laboral docente” se abordan aspectos fundamentales de la identidad laboral docente explorando elementos que los docentes rescatan de manera narrativa en la reconstrucción de sus proyectos laborales desde su formación inicial. A este autor acudimos como antecedente en tanto las discusiones que se plantean señalan elementos teóricos de gran importancia que conversan con las voces de maestros de Buenos Aires alrededor de la categoría que pretendemos estudiar.

En Brasil por su parte Alves M, Moreira A, y Santos J (2005), en un estudio denominado “As identidades docentes como fabricação da docência” se discuten las identidades en relación a las del sujeto, que son atribuidas a los maestros y maestras en ejercicio de sus funciones desde los contextos laborales en los que se desempeñan.

Brasil ha representado algunas de las investigaciones más fuertes que consideramos en los antecedentes de nuestra investigación, porque desde allí se han pensado de manera sistemática las identidades profesionales docentes, así como los anteriores autores, encontramos otras más recientes, es el caso de Enrique, D; Pino, A; Vasques, L. (2012). Quienes discuten el valor de la memoria

en la constitución de la identidad docente. En su investigación, se parte de las memorias, del referente autobiográfico de los docentes para entender aspectos de sus identidades profesionales que, para ellas, marcan la entrada y la permanencia en la vida escolar.

También en el contexto brasilero, pudimos encontrar una investigación que tiene que ver con nuestro problema de investigación, pero no se pregunta por identidades profesionales, no obstante, hace importantes alusiones a la subjetividad, siendo éste un elemento que aporta de manera significativa al proceso de análisis, estamos hablando de la investigación: “subjetividade, formacao e educacao especial: historias de vida de profesores” (Rozek, Marlene: 2010)

Estas investigaciones estudian las identidades de los docentes desde la reconstrucción de sus trayectorias profesionales, a través de las narrativas de cómo han vivido el ejercicio de su profesión, se observa entonces que los estudios mencionados trabajan categorías de análisis como trayectorias profesionales, crisis identitarias, reformas educativas y memoria colectiva. Alrededor de estas categorías se concluye que los cambios producto de las reformas educativas que acontecen en las últimas dos décadas, han venido transformando los lugares en los que los maestros se desempeñan, lo que ha puesto en crisis las identidades de los docentes, puesto que se ha cambiado no solo los lugares, sino las formas de ejercicio.

Para la comprensión de las identidades profesionales docentes, estos autores recurren a la reconstrucción de las historias individuales y colectivas desde un enfoque biográfico narrativo, utilizando biografías, relatos e historias de vida, como formas de acercarse al conocimiento contextualizado de cómo los docentes vivieron y narran los cambios que han transformado su práctica pedagógica.

Con relación a las investigaciones en educación especial encontramos que en el contexto internacional, autores como Hegarty (2008); Fernández Batanero (2008); Manzini, Correa y Silva (2009), han venido haciendo búsquedas con respecto a cómo se están llevando a cabo las investigaciones en educación especial en Europa y Brasil, encontrando que en el caso europeo la incidencia del discurso de la integración y de la inclusión, viene orientando las investigaciones hacia temas como: políticas inclusivas, currículo en aulas inclusivas, convivencia en centros educativos, educación en otros ciclos de la vida como la adultez, el mundo laboral, la exclusión escolar y el implemento de herramientas como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Fernández Batanero, 2008). En Brasil las investigaciones sobre educación especial, vienen haciendo un aporte a la

consideración de ésta como un campo de saber que aporta a la educación general.

Para el caso colombiano, la investigación a la que pertenecemos como co-investigadoras y que citamos desde el planteamiento del problema, es la más cercana, no solo porque hace parte del mismo Programa de Investigación, sino porque ha sido el único proceso investigativo a nivel de Latinoamérica que ha abordado la identidad profesional de maestros y maestras en educación especial en una de las dimensiones de su análisis, incluso desde un enfoque biográfico narrativo como el nuestro. Sin embargo, el centro de su análisis no gira alrededor de la categoría de identidades profesionales, pues su objetivo de investigación apunta principalmente a comprender los procesos de reformas de la educación de personas con discapacidad en Colombia, a partir de la construcción de historias de vida de educadores y educadoras especiales en Medellín (Antioquia).

Con base en lo anterior, nuestra investigación se constituye por el momento y por los registros encontrados, en la única cuyo interés gira por completo alrededor de las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial de ahí su pertinencia en el contexto educativo, teniendo en cuenta las posibles repercusiones que tiene plantear cuestionamientos de ésta índole máxime, cuando en Colombia el papel de los y las maestras en educación especial tiende a desaparecer.

2.2.2 Referente teórico

Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra su recuento narrado a uno mismo o –como es más común– a otros, ya sea por iniciativa propia o a solicitud; su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla («la vida como texto»). Bolívar, Domingo y Fernández. (2001)

En este referente teórico presentamos las posturas en las cuales fundamentamos el proceso de investigación, no desde categorías que prefiguran la construcción de los datos, sino desde referentes que plantean una posición nuestra como investigadoras frente al problema que deseamos abordar y que se constituyen en antecedentes del mismo.

Desde nuestro lugar como investigadoras y como co-narradoras de este proceso investigativo, le concedemos un lugar privilegiado a las narraciones de la trayectoria profesional de maestros y maestras, pues son el punto de partida para comprender cómo las reformas educativas ubican a cada participante en un lugar protagónico, en el lugar de la agencia y la autonomía para narrar el sentido no contado, no escuchado, de esas reformas que fueron modificando el hacer docente, reformas que se fueron instaurando desde discursos oficiales, que fueron planteando otros lugares del maestro, los sujetos, las instituciones y las familias.

A partir del planteamiento anterior construimos la ruta de nuestro referente teórico que aborda el problema de investigación desde dos aspectos que rastreamos a nivel conceptual, el primero es la identidad profesional de docentes de educación especial, para lo cual partimos del concepto de identidad en general y de identidad profesional de docentes; el segundo aspecto son las reformas educativas abordadas inicialmente desde un aspecto general y luego desde el campo específico de la educación especial.

Identidad como diferenciación y como semejanza

Teniendo en cuenta la pluralidad de los estudios de identidad, según cada una de las dimensiones de ésta: sociales, culturales, personales y profesionales- (Bolívar 2002) es necesario abordar esta investigación desde diferentes fuentes bibliográficas que contribuyan a la comprensión de este concepto que planteamos, retomamos entonces a autores como Bolívar, A, Fernández, M y Molina, E (2004); Prieto, M. (2004); Tezanos, A (2009), Ricoeur (1996); Giménez, (2005), Vaillan, D. (2007) y Mórtoła, G (2010).

La identidad como concepto general hace referencia a un proceso intersubjetivo que se cimienta en las relaciones con los otros, pero también a las formas individuales de diferenciación, incluye tanto lo individualmente único que nos diferencia del resto de las personas; como lo socialmente compartido que destaca las semejanzas con los demás (Giménez, 2005)

En el plano individual de la identidad se dan procesos de autorreflexión que hacen que una persona asuma rasgos que la diferencian de las demás, este se refiere a aquellas características que son únicas, pero que requieren del reconocimiento social, es aquí donde lo individual y lo social se conjugan en el cómo me veo y cómo me ven los demás para configurar la identidad personal; pero en esta relación siempre existirán diferencias en el orden de lo que podría llamarse las identidades internamente definidas o privadas y las identidades externamente imputadas o públicas (Hetch, 1993, citado en Giménez 2005)

Las identidades así descritas se constituyen entonces en un proceso de identificaciones, de asignaciones individuales y sociales de características, de transformaciones a través de la historia, lo que le da un carácter temporal a la configuración de las mismas y esa trayectoria en el tiempo es lo que va poniendo marcas a las identidades, marcas o señales que empiezan a hacer parte del tejido identitario, o como lo diría Bolívar, Fernández y Molina (2004) la identidad como proceso biográfico, es decir, como una construcción histórica que se da entre la “identidad para sí” y la “identidad por otros” o entre “identidad asumida” e identidad atribuida”.

Desde la perspectiva teórica de Ricoeur (1996) la identidad es un acontecimiento narrativo, es un relato biográfico en el que dar cuenta del sí mismo implica narrarse y que como personajes ubicados en un tiempo histórico y con una trayectoria personal, vamos construyendo el personaje de nuestra propia vida, nuestra vida narrada como texto, como sujeto de la interpretación:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje

Eduardo Restrepo (2007) plantea varios postulados teóricos para comprender las identidades como categoría antropológica para tener en cuenta en las investigaciones sobre el tema y que aquí retomamos como sugerencias para nuestro proceso investigativo:

- Las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella
- Las identidades son procesuales, están históricamente situadas pero no son ‘libremente flotantes’
- Las identidades son múltiples y constituyen amalgamas concretas
- Las identidades no sólo se refieren a la diferencia, sino también a la desigualdad y a la dominación
- Las identidades constituyen sitios de resistencia y empoderamiento. No sólo son los ejercicios de dominación y sometimiento los que se ponen en juego en la articulación de las identidades
- Las identidades existentes son al mismo tiempo asignadas y asumidas, aunque varíen en sus proporciones en un momento determinado

- Las identidades se diferencian entre las proscritas y marcadas de un lado, y las arquetípicas y naturalizadas del otro
- La identidad refiere al provisional, contingente e inestable punto de sutura entre las subjetivaciones y las posiciones de sujeto
- Los sujetos no son anteriores a las identidades ni éstas son simple máscaras que puedan colocarse y quitarse a voluntad o jaulas de las cuales sea imposible escapar
- En tanto práctica significativa, las identidades son polifónicas y multiacentuales
- Las formas dominantes de conceptualización de las identidades tienden a reproducir e inscribirse en las narrativas modernas, incluso aquellas que se representan como anti modernas o postmodernas

Las identidades entonces constituyen una red compleja de significados y de relaciones entre los sujetos y los grupos, es decir, entre lo individual y lo colectivo, que con el paso del tiempo acentúa las diferencias entre los sujetos, pero consolida las semejanzas de los grupos, en tanto cada grupo establece unos límites o fronteras dentro del horizonte de posibilidades de ser, esto a su vez va involucrando a cada quien en las prácticas de significados culturales y creando sentido de pertenencia al grupo.

La identidad profesional

La identidad profesional de maestros y maestras se analizan en esta investigación desde la óptica de lo que Bolívar (2004) llamaría de la crisis de la misma, ligada a la crisis de la modernidad, puesto que las biografías ya no responden a un yo único, esencial y naturalizado, sino a una necesidad de diferenciación en la pluralidad y los horizontes de posibilidad de ser maestros y maestras; asumimos entonces que es a través de la narrativa como maestros y maestras vamos reconstruyendo los hilos de lo que venimos siendo en ese proceso de construcción de nuestra identidad, aunque existan condicionamientos y cambios sociales que modifican nuestro oficio.

En ese sentido, la diferenciación con otros se hace cada vez más necesaria, no solo con respecto a otras profesiones, sino en la docencia misma, puesto que es necesario reafirmarse como sujeto y como maestro en un campo específico, concebimos entonces, la identidad profesional en esta investigación como una particularidad que integra el proceso biográfico de la identidad personal, está ubicada entre las construcciones individuales, las colectivas y los procesos de identificación con el ejercicio de la profesión.

La identidad profesional como construcción narrativa descrita anteriormente (identidad narrativa) es un proceso de diferenciación de otros, en este caso, de

otras profesiones, los maestros y las maestras nos nombramos y nos asumimos como tal, no solo por un proceso de construcción individual y desde el colectivo de maestros, sino porque socialmente se nos ha asignado y reconocido un rol para el ejercicio de la pedagogía, es decir, acudimos a procesos de reconocimiento personal y social como maestros y maestras; en este sentido coincidimos con Aracelli de Tezanos (2009) cuando plantea que lo que nos diferencia a los maestros de otras profesiones es el oficio de enseñar, el enseñar es pues, una marca identitaria de la profesión docente.

La identidad profesional docente es más que la relación con el sitio de trabajo, para este proceso de investigación el contexto de trabajo recobra importancia pero no se reduce a él, lo que interesa en este punto es mirar aquello que se relaciona con la formación del profesorado, la práctica docente, las relaciones pedagógicas, el contexto social en que se construye la identidad como narrativa y las instituciones asociadas a la trayectoria profesional; todo ello en función de la construcción de una misma categoría: la identidad profesional docente.

La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la "definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad en el trabajo, abarca también la relación del individuo con otros grupos sociales. Las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales (Bolívar, Fernández y Molina 2004)

En este sentido las identidades profesionales de los docentes podrían definirse en virtud de la adherencia o no a esas construcciones sociales sobre el oficio de enseñar o sobre el lugar social del maestro y la maestra, de tal forma que podrían ser *legitimantes*, *resistentes* o que se *proyectan* con relación a esa identidad atribuida por otros (Avalos, Cavada, pardo y Sotomayor, 2010)

Ahora bien, las identidades se inscriben en el marco de lo social, nacen en las relaciones con otros, se construyen en el diálogo intersubjetivo en los tejidos de la experiencia, hacen parte del diálogo con el otro; no se es sin la aparición de otros y otras personas en nuestras vidas; las identidades profesionales por su parte reflejan el yo, se interpelan a través de lo que somos y se cimentan en las bases de la profesión dejándose enriquecer por los procesos históricos personales en adherencia a una categoría a la que se pertenece, en este caso, el ser maestros y

maestras.

La identidad profesional no sólo se deja interpelar por otros sujetos en las relaciones que se establecen en el plano de lo laboral y lo personal, también se ven enfrentadas a procesos de reforma, a partir de los cuales se van perfilando otras nociones de existencia que se entrecruzan con movimientos que se sugieren desde el plano legal. Actualmente los y las maestras nos movemos en esas reformas y es allí donde queremos descubrir otras formas del yo profesional en consonancia con procesos que nos ubican o no en lugares tan diversos en los que podemos sentirnos desplazados, desde donde nuestras identidades pueden verse fragmentadas y pueden sufrir profundas rupturas que nos enfrentan en el día a día con los sujetos para quienes fuimos formados. Es aquí donde señalamos la necesidad de estudiar mucho más a nivel teórico los conceptos y reflexiones tejidas alrededor de las reformas educativas.

Reformas educativas

En cuanto a las reformas educativas, algunos autores tienen importantes planteamientos que abordaremos en este estudio, entendiendo que este concepto en el campo de la educación especial implica reflexionar sobre los cambios que han venido implementándose en el contexto escolar, cambios producto de procesos reguladores del Estado que intervienen en las políticas y las formas de ejercer roles y funciones.

Los cambios a los que nos estamos refiriendo desde los planteamientos de las reformas educativas no se refieren únicamente a movimientos que se dan en instituciones educativas, sino que también implica a los sujetos, en este caso maestros y maestras en educación especial, pues estos cambios no son neutrales ni ocurren únicamente en el seno de las leyes, sino que atraviesan discursos pedagógicos, políticos, económicos y éticos que tienen su escenario en la escuela como espacio no solo de escolarización, también de regulación.

Uno de los grandes estudiosos de las reformas que hemos retomado ha sido Popkewitz (1994), afirma:

En primer lugar, la reforma educativa implica cuestiones de producción social y de regulación estatal. Si bien parecía ser una iniciativa ajena a las políticas oficiales, necesita ser comprendida en el contexto de la estrategia estatal para producir mejoras sociales. Utilizo aquí el concepto de Estado para referirme a algo más que a la política gubernativa o la legislación

oficial. Se usa como una categoría teórica para explorar cómo se aplicaron las estrategias para construir la reforma, las categorías y distinciones empleadas para describir los fenómenos escolares, y cómo los contextos sociales de la formación del profesorado y de la escuela interactúan en tanto que prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder. (Pág. 104)

En educación especial han ocurrido transformaciones que tienen la potencia de incidir en los roles y las funciones de los y las maestras, de cuestionar nuestro papel en la educación. Bajo la premisa de “educación para todos” se encuentran de fondo argumentos de corte económico y político que han ido afectando las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidades y aunque nuestra pretensión en la investigación no será cuestionar los efectos de la reforma que trajo consigo la inclusión educativa de personas con discapacidades al sistema escolar general en Colombia, el pensar acerca de la configuración identitaria a nivel profesional, nos lleva a momentos de reforma, procesos en los que los cambios han impactado nuestro ser, pero esta vez pensando esos movimientos de reforma a la luz de las voces de los actores y sujetos que las han vivido en su experiencia educativa. Teniendo en cuenta que la reforma educativa ha traído consigo algunos efectos en el funcionamiento de la educación especial cuestionando su pertinencia, es posible reflexionar sobre estos efectos y de esta forma aportar a la formación de nuevos licenciados en educación especial.

Puesto que las reformas surgen de la “necesidad de un cambio”, para el caso de la educación especial este cambio trajo consigo la desestatalización del servicio educativo a personas con discapacidad, así lo afirma Zaccagnini (2004)

Las reformas parecen terminar constituyéndose en huracanes cíclicos, dirigidos a introducir los cambios pretendidos en el funcionamiento del sistema, que observan escasos o muy fugaces efectos, ya que crean una ilusión de cambio pero producen pocas transformaciones reales y bastante desilusión en los actores. No pocas veces se dice que en realidad las reformas se asemejan a un movimiento «gatopardista»: se cambia para que todo siga igual. Uno de los problemas centrales de las reformas es su miopía para abordar ecosistémicamente el dimensionamiento complejo del

sistema educativo

Para Carolina Guzmán (2005) en América Latina se han venido implementando desde los años 80 algunas reformas educativas que tienen distintas finalidades e impactos. Esta autora citando a Martinic (2001) plantea la distinción entre reformas de primera, segunda y tercera generación, las cuales retomaremos en este estudio, lo cual implicará entender en qué lugar se pueden ir ubicando los grandes cambios que se le han dado a la educación especial y por ende a las formas de asumirse como maestro (a) en este campo.

Las reformas de primera generación hablan de aquellas que se dan hacia afuera, enfocadas principalmente a la ampliación de la cobertura y la enseñanza, a la descentralización y disminución del gasto en educación. Las reformas de segunda generación apuntan a la calidad y la equidad, se dan en los años 90 se han denominado “reformas hacia adentro”. Reformas de tercera generación por su parte, tienen que ver con la actualidad, donde se concede autonomía a los centros escolares y aparece la descentralización pedagógica.

Tenemos unos lugares desde donde se pueden distinguir las generaciones que se han constituido como parte activa de procesos de reforma, entendemos en este sentido que como formas de reproducción de cambios sociales, las reformas tocan las vidas de las personas, atraviesan sus historias y tal vez, las formas de configuración identitaria. Afirma Popkewitz, (1994).

“Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición. Además, las palabras emblema de la reforma se sitúan dentro de las estrategias que determinan qué preguntas son las que deben hacerse: definiendo cuáles son los fenómenos de la práctica y configurando cómo debe gestionarse y ordenarse la experiencia en tanto que objetos para la indagación, esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo”

El concepto de reforma entonces se abordará desde los planteamientos de POPKEWITZ, (1994, 1995a, 1995b), ZACCAGNINI (2004) GUZMÁN, Carolina (2005), quienes han sido estudiosos sobre el tema y se convierten en referentes teóricos importantes para nuestra investigación.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo General:

- Interpretar los procesos de configuración de las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial desde la construcción de relatos de vida frente a reformas educativas.

2.3.2 Específicos:

- Analizar las narrativas de docentes de educación especial como lugar de emergencia de las identidades profesionales

2.4 Metodología propuesta

2.4.1 Enfoque de investigación

La investigación cualitativa en educación es una forma de comprender nuestras realidades, los sujetos, los contextos y las relaciones que se entretajan, la comprensión aquí implica desentrañar los sentidos que los mismos sujetos le atribuyen a su experiencia en el mundo de la vida, el cual se interpreta para ser transformado.

Dentro de este ámbito de la investigación cualitativa se inscribe nuestra investigación, desde un enfoque biográfico-narrativo entendido como:

[...] La investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social – hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las elaboraciones o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra” (Bolívar y Domingo, 2006)

Como enfoque la investigación biográfico – narrativa implica otras formas de conocer que reivindican la capacidad de los sujetos para dar cuenta, no solo de su vida, sino de acontecimientos sociales que se dotan de sentido, supone entonces una reconstrucción de la historia individual, pero también de la colectiva, es así como las historias individuales cobran sentido es sí mismas y se conjugan intersubjetivamente para construir verdades no objetivas, pero igualmente válidas en tanto que son verdades narrativas.

Esta alteración en las formas de conocer es lo que se ha denominado en ciencias sociales el “giro hermenéutico” (Bolívar y Domingo 2006), pues se han puesto en cuestión las ideas positivistas sobre la construcción objetiva del conocimiento, partiendo de la idea de que la vida narrada es una interpretación del mundo que se convierte en conocimiento válido, las experiencias pueden ser transformadas en tanto son visibilizadas en una narración de sí.

De esta forma las narrativas se convierten no solo en un relato de las experiencias subjetivas, a través de las cuales podemos conocer el mundo, para esta investigación narrarse es más que un método, es la posibilidad de decir lo no dicho, de reinterpretar la historia de otro modo, de deconstruir las categorías que como educadores y educadoras especiales se nos han impuesto desde paradigmas oficializados.

Partimos entonces de la premisa de que los seres humanos somos contadores de historias y es a través de ellas como vamos configurando nuestros valores, creencias, tradiciones y modos de pensar, por lo tanto consideramos que para reinterpretar cualquier proceso histórico es preciso contar una historia, que en este caso se trata de maestras y maestros cuyas voces no fueron consideradas como válidas en las decisiones político administrativas relacionadas con los rumbos que ha ido tomando la educación especial en nuestro país.

Creemos que a través de las narrativas podemos comprender las historias no contadas, no visibilizadas, pero que contienen los significados que no podría encontrarse en narrativas externas a los sujetos, en textos o documentos oficiales, porque estos últimos no contienen los ricos datos que solo la experiencia nos permite conocer.

Es importante diferenciar las formas en que se puede hacer Investigación Biográfico-Narrativa, pues cada una de ellas tiene un proceso metodológico distinto, es decir, más que una manera diferente de nombrar, se configuran en modos diferentes de conocer, según Bolívar y Domingo (2006) los diferentes usos de escrituras del yo podrían delimitarse en *life story*, *récit de vie* o *narración/relato*

de vida, que se refiere a la narración de una vida tal y como la persona la vive y en la que no hay co-construcción entre investigadores y narradores; *life history*, *historie de vie* o *historia de vida*, en la que hay un proceso de intervención de las narraciones para validarlas desde otros registros o textos.

En este proceso de investigación hemos elegido los relatos de vida como acercamiento a la comprensión de lo que ha sucedido con las identidades profesionales de licenciados y licenciadas en educación especial que se desempeñan en instituciones de educación especial de carácter privado, contexto en el cual podríamos comprender lo que en la investigación que usamos como antecedente (mencionada en el planteamiento del problema), hemos denominado una crisis de la profesión, en tanto los procesos de reforma que han desestatalizado la educación especial como forma de escolaridad, nos han puesto a maestros y maestras del sector oficial en lugares de trabajo y roles que no son coherentes con nuestra formación; estos relatos nos permitirían comprender entonces las características de las identidades de maestros y maestras que tienen la posibilidad de trabajar en instituciones y con sujetos para los cuales se formaron.

Con la narrativa de estos relatos intentamos conocer las historias individuales y las interconexiones colectivas; es decir, cómo podríamos acercarnos a las dinámicas de configuración de identidades desde los procesos subjetivos, pero también desde la confluencia de estos en formas grupales de asumir lo que significa ser educador y educadora especial en el contexto actual colombiano, así como rescatar las potencias que tiene el narrarse para asumirse sujeto político y partícipe de la transformación.

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. Ricoeur (1996: 147).

El diseño de esta investigación es una reconstrucción del Programa de investigación anteriormente mencionado y del proceso llevado a cabo por Bolívar, Fernández y Molina (2004) con relación a la investigación de la identidad profesional, de modo que articulamos las metodologías utilizadas en ambos procesos para construir una forma que nos permita dar cuenta de los aspectos

que intentamos comprender.

Dubar (2000), citado por Bolívar et al (2004) plantea que hay dos ejes que se analizan en los procesos identitarios:

(a) La trayectoria "subjetiva", expresada en relatos biográficos diversos, que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos

(b) La trayectoria "objetiva", entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico singular en un marco estructural más amplio.

En este sentido empleamos la triangulación secuencial (Bolívar et al, 2004) como forma de analizar de forma articulada los relatos de vida, con grupos de discusión, para responder metodológicamente a los ejes de análisis: con los relatos podríamos dar cuenta la trayectoria subjetiva y con grupo de discusión, haríamos análisis de la trayectoria objetiva, de esta forma se nos posibilita comprender las dimensiones de la categoría a analizar de forma secuencial, es decir, utilizaríamos una estrategia cuyos análisis darán lugar a la siguiente, para conformar así un conjunto de datos organizados para el análisis. (Morse 1991, en Bolívar et al, 2004)

2.4.2 Selección de participantes

La investigación se inscribe en el contexto de la educación especial como servicio privado, siendo en la actualidad la única forma de existencia de esta como escolaridad, para ellos se tendrán en cuenta que las instituciones se han venido fortaleciendo en el trabajo diferenciado con tipos de poblaciones, así por ejemplo algunas se dedican al trabajo con autismo, otras a la discapacidad motora y así sucede con diferentes tipos de discapacidad; dentro de estas instituciones hay maestras y maestros que han construido sus formas particulares de asumirse y de ejercer su práctica pedagógica, con relación a la formación, a la institución y la población con que trabajan, por ejemplo maestras especiales se identificarán a sí mismas como maestras de sordos; este aspecto es analizado en el Programa de Investigación, cuyos análisis plantean que las identidades profesionales especiales están estrechamente relacionadas con un asunto poblacional.

De acuerdo al contexto anterior se seleccionará una institución por cada tipo de discapacidad en la ciudad de Medellín, en las cuales se presentará la propuesta y se seleccionarán dos sujetos (maestras o maestros) de cada una de ellas, que

cumplan con los siguientes criterios (aún provisionales) de participación:

- Deseo de participar en la investigación
- Formación como licenciados/licenciadas en educación especial
- Trayectoria en la institución de más de 15 años

2.4.3 Estrategias de construcción de datos

Retomando el diseño del Programa de Investigación, pero adaptada a los planteamientos de este proceso investigativo en particular, describimos a continuación los momentos que se llevarán a cabo:

- **Construcción de relatos de vida:** En palabras de Bolívar y Domingo (2006):

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

Desde esta perspectiva maestros y maestras participantes en la investigación narraran momentos de sus vidas que puedan relacionarse con la construcción de sus identidades profesionales, estos relatos serán grabados en audio y luego se hará transcripción de los mismos, con estos datos se procede a hacer un análisis provisional que dará lugar a las categorías que guiarán el siguiente momento.

- **Grupos focales:** esta estrategia de construcción de datos permite situar cada relato en el contexto de la construcción colectiva, en el que a partir de la conversación, se ponen en discusión los elementos identificados en los relatos individuales, que pueden dar cuenta de la memoria colectiva y de los elementos analíticos relacionados con las identidades profesionales y las reformas.

2.4.4 Estrategias de análisis de datos narrativos

- **Reducción de datos:** en un proceso de codificación y categorización de los datos narrativos, producto de los relatos y los grupos focales, se procede a establecer relaciones entre estos desde el punto de vista de las identidades profesionales y las reformas educativas, lo que permitirá tener un conjunto

de información para hacer el análisis pedagógico de los relatos.

- **Análisis pedagógico de los relatos:** las narraciones de maestros y maestras se analizarán a la luz de las categorías que surjan en el proceso de reducción de datos, análisis que se hace en primer lugar a cada relato en sí mismo y luego se hace un análisis cruzado de cada todos ellos.

2.5 Resultados esperados y potenciales beneficiarios

Tabla 2.5.1 Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Informe técnico	- Presentación de texto escrito (informe técnico)	CINDE – Universidad de Manizales Comunidad académica Educación Especial Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (GRESEE)
Artículo colectivo de resultados.	- Artículo revisado para publicación	Comunidad académica especializada en temas de investigación biográfica narrativa en el campo de la educación especial.
2 Artículos individuales de revisión teórica	- 2 artículos revisados para publicación	Comunidad académica especializada en temas de investigación biográfica narrativa en el campo de la educación especial.

Tabla 2.5.2 Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Presentación el trabajo en el grupo de investigación (GRESEE)	Presentación realizada	Comunidad académica del grupo

Presentación en evento regional: Simposio de investigación CINDE	Presentación realizada	CINDE – Universidad de Manizales Comunidad académica Educación Especial
--	------------------------	--

Tabla 2.5.3 Apropriación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Devolución a las educadoras especiales	Presentación de resultados	Educadoras especiales participantes de la investigación.
Evento para las maestras de educación especial sobre identidad profesional.	Realización del evento.	Comunidad académica y maestros en el campo de la educación especial.
Discusión sobre el tema de la desestatalización de la educación especial - ADIDA	Encuentro con representantes del CEID de ADIDA	Comunidad de maestros en el campo de la educación especial
Construcción de una propuesta educativa	Propuesta educativa escrita	CINDE – Universidad de Manizales Comunidad académica Educación Especial

2.6 Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Tabla 2.6 Impactos esperados:

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Consolidación de comunidad	Mediano plazo	Programa de investigación	Condiciones institucionales

académica		biográfico narrativa en GRESEE	para el apoyo a la investigación
Las educadoras especiales de Medellín elaboran propuestas para re estatalización de la profesión	Mediano plazo	Una mesa de trabajo de educadores y educadoras especiales.	Las educadoras especiales de Medellín motivadas y participando del trabajo Condiciones políticas idóneas alrededor de ADIDA para el acompañamiento al proceso

Cronograma de actividades

Actividades	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	
1. Convocatoria y selección de participantes	X	X									
2. Recolección de información	Construcción de relatos de vida	X	X	X							
	Grupos Focales				X	X					
3. Análisis de información	Reducción de datos			X	X	X					
	Análisis pedagógico de los relatos			X	X	X	X	X			
4. Representación y escritura	Informe narrativo							X	X	X	X
	Escritura artículo de resultados							X	X	X	X
	Escritura 2 artículos revisión teórica				X	X	X	X	X	X	X

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alves M, Moreira A, y Santos J (2005). As identidades docentes como fabricação da docência
- Ávalos, B., P. Cavada, M. Pardo y C. Sotomayor (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios Pedagógicos, Vol 36, N° 1.
- Bolívar, Antonio. Domínguez, Jesús y Fernández, Manuel (2001). La investigación biográfico narrativa en educación. Editorial la muralla.
- Bolívar, Antonio. Fernández, C. Molina, E. (2004) investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Fórum: Qualitative Social Research. Volumen 6, No 1, Art. 12, enero.*
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. Forum: Qualitative Social Research (On line Journal), Vol. 7. # 4.
- Bolívar, Antonio; Gallego, María Jesús; León, María José; Pérez, Purificación (2005) Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 13, 2005, pp. 1-51 Arizona, Estados Unidos.
- Dubar, Claude (2000). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles (30 ed. rev). Paris: Armand Colin.
- Enrique, D; Pino, A; Vasques, L. (2012). Memória, narrativa e identidade profissional: analisando meoriais docentes. Memória, Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 263-283, set.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Fernández Batanero. J. (2008), La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas. *Revista perfiles educativos*, Vol. 30, No. 119, 7-32.
- Gewerk, A. (2001): Identidad Profesional y Trayectoria en la Univerisidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 5, No

2, 3-15.

- GUZMÁN, C. (2005) reformas educativas en américa latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 36, vol. 8. Universidad de Valparaíso, Chile.
- Hegarty, S. (2008) Investigación sobre educación especial en Europa. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No 2, pp. 191-199.
- Manzini, Correa y Silva (2009) Disseminação de conhecimento em Educação Especial no Brasil: As contribuições da ABPEE. *Revista Brasileira Educação Especial*, 15 (2), 181-196.
- Mórtola, Gustavo (2010). Enseñar es un trabajo: Construcción y cambio de la identidad laboral docente. Noveduc. Buenos Aires.
- Ojeda, M; Núñez, C y Delgado, P (2006); La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de Escuela Media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) Argentina. Vol. 2 núm. 2, pp 17-29.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- ----- (1995a) La reestructuración de la teoría política y social de Foucault, el giro lingüístico y la educación. *Propuesta Educativa*, Vol. 06, No. 13, 44-58.
- ----- (1995b) La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta Educativa*, Vol. 06, No. 13, 30-43.
- Prieto Parra, Marcia (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista enfoques educacionales* vol. 6 (1): 29 – 49. Departamento d educación, facultad de ciencias sociales. Universidad de Chile.
- Eduardo Restrepo (2007) Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista del programa de antropología de la Universidad del Magdalena*.
- Ricoeur, Paul (1996): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI. [Soi-même

comme un autre. Paris: Éditions du Seuil, 1990]

- Rozek, Marlene (2010). Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras. Tesis de doctorado, Universidad de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Tezanos, Aracely. (2009) ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. Revista Perspectiva Educacional. Volúmen 51, No 1. Páginas 1-28
- Vaillant, Denise. (2007) La identidad docente. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, 5,6 y 7 septiembre.
- Yarza De Los Ríos, Alexander (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVI, Núm. 76, mayo-agosto, pp. 281-305 Universidad Central de Venezuela. Venezuela
- Yarza de los Rios, Alexander. (2011) Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber? Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.34-41, Junio. www.curriculosemfronteiras.org.
- Zaccagnini, M. Reformas educativas: espejismos de innovación. Revista Iberoamericana de Educación (s/a). Consultado en [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf], Mayo de 2004 Investigador del Grupo G.I.S.E.A. (Universidad Nacional de Mar del Plata) María Dolores Jolis (Asesora).

II. INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial:
Tejido de experiencias e historias compartidas**

Tabla de Contenido Ficha Técnica

1.	Resumen Técnico	34
	1.1 Descripción del problema	34
	1.2 Ruta conceptual	38
	1.3 Presupuestos epistemológicos	42
	1.4 Metodología utilizada en la generación de información	45
	1.4.1 Proceso de selección de actores sociales	45
	1.4.2 Técnicas y sus instrumentos correspondientes	46
	1.4.3 Consideraciones éticas	47
	1.5 Proceso de análisis de la información	48
2.	Principales hallazgos y conclusiones	50
3.	Productos generados	55
	3.1 Artículos para publicación	55
	3.2 Diseminación	56
	3.3 Aplicaciones para el desarrollo	56
	Referencias bibliográficas	57
 Anexos		
	Anexo 1: protocolo relatos de vida	60
	Anexo 2: Protocolo grupo focal	62
	Anexo 3: Consentimiento informado	64
	Anexo 4: Tabla de codificación y protocolo de análisis	65

1. Resumen técnico:

1.1. Descripción del problema:

La educación especial ha pasado por distintos momentos y reflexiones teóricas; desde su institucionalización en 1920-1940 (Yarza, 2005) discursos y “paradigmas” han ido instaurando unas prácticas educativas que van desde las funciones de asistencia a personas con discapacidad hasta la integración la reciente llamada inclusión educativa. Las rutas que sugieren estos cambios y reformas educativas han ido delimitando nuestros roles y funciones como maestros y maestras en educación especial, todos estos discursos oficiales impregnan e impactan nuestras vidas y es allí donde comienzan a dilucidarse cuestionamientos acerca de lo que venimos siendo; en tanto, el tránsito por diferentes especialidades develan formas distintas de asumirse, de pensar sus roles, de configurar las identidades.

Ver nuestras vidas como maestras, la experiencia y recorrido por unas funciones que en la actualidad son distintas a las motivaciones que nos convocaron a continuar nuestra formación en educación especial, evidenciar cómo viene difuminándose nuestra función, cómo viene pensándose desde los entes estatales quienes nos ubican como personal de apoyo en decretos como el 366 del 2009, hemos observado cómo se nos va ausentando de espacios legítimos del colectivo de maestros como el Estatuto de Profesionalización Docente 1278 de 2002, evidenciando consecuencias directas en las formas de vincularnos al sector público estatal donde sólo podemos vincularnos como maestros de básica primaria.

En nuestra experiencia también hemos sido interpeladas por sujetos con discapacidad que actualmente no han ingresado a instituciones del sector público o bien, se han retirado por distintas razones, por ejemplo sentirse rechazados, apartados en un aula donde la palabra homogenización resuena y hace que muchos de los procesos académicos se vean obstaculizados y sean apartados de los grupos a los cuales pertenecen.

Los y las maestras en educación especial, nos movemos por distintos roles y funciones, la mayoría de las veces desde el lugar de la asesoría o bien, desde programas del sector privado que aportan al sector oficial con estrategias de

atención a maestros de la básica primaria. Ahí nos movemos, desde ahí estamos construyendo nuestras identidades, pero ¿de qué forma?

Nuestra experiencia en el campo de la educación especial incluye la participación como co-investigadoras de un estudio llamado: Reformas educativas, Educación Especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia, Colombia), 1980-2008⁴”; desde donde también empezaron a gestarse nuestros cuestionamientos en torno a las identidades profesionales, pensados a través de nuestros roles en la educación hoy, la promesa del yo que se rompió en las líneas que sugirieron otras formas de asumir nuestro papel en la educación de las personas con discapacidades; fue así como comenzaron a tomar forma nuestros cuestionamientos, el pensar en el devenir histórico del maestro en educación especial, las incoherencias entre su formación y práctica profesional, en tanto desde la licenciatura se hablaba de la relación con la enseñanza directa a personas con discapacidad y hoy día es difícil desempeñar cargos en el sector público estatal en el acompañamiento directo a estas personas.

En la experiencia de participación en la maestría empezamos a hacernos preguntas que aunque venían gestándose desde la investigación de historias de vida, aquí adquirieron un carácter más identitario, debido a que necesitábamos reflexionar sobre nuestra propia existencia como maestras en educación especial y alimentar esa experiencia con otras formas de asumirse en este mismo sentido. El cuestionamiento sobre quiénes somos venía problematizando nuestro devenir como maestras formadas en educación especial, por lo tanto empezamos a preguntarnos: si actualmente no estamos trabajando con sujetos con discapacidad, si socialmente no se nos reconoce como maestras en educación especial, sino maestras de primaria, entonces ¿somos maestras de educación especial? ¿Basta autonombrarnos para serlo? Y empezó la búsqueda por las identidades y su configuración.

Las posibilidades de desempeño para un maestro (a) en educación especial actualmente están en proyectos, fundaciones, ONG´s o como docentes de básica primaria, entre otras opciones; si bien el campo de ejercicio de la profesión es amplio, el estatus social del maestro que tiene que ver con la práctica escolar y básicamente con la posibilidad de enseñar en contextos escolares es el eje central que constituye el reconocimiento social del maestro, como lo llamaría Aracelli de

⁴ Producto vinculado al Grupo de estudios e investigaciones sobre Educación especial (GRESEE), financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación, Universidad de Antioquia- 2010-2011. En adelante nombraremos “Investigación Inicial”.

Tezanos (2009) la tradición del oficio del maestro es enseñar.

Pensar en las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial implica poner su sentir, tomar como referente la propia biografía, atravesar nuestras memorias y encontrar en las relaciones intersubjetivas las nociones que marcan nuestra existencia, la forma cómo se configuran unas identidades que nos asisten, vuelven a nuestra vida y toman formas distintas en los roles que asumimos; esta investigación implica pues el análisis desde lo íntimo y lo público, lo propio y lo común, llevando la discusión a una lucha por proclamarnos en colectivo y encontrar en nuestras identidades el referente idiosincrásico que apunta al horizonte de nuevas posibilidades de acción. De ahí la importancia de cuestionar y visibilizar esos procesos de configuración identitaria, planteando la necesidad de estudios relacionados con nuestra aparición en el escenario educativo, la pertinencia de nuestro rol en la educación de las personas con discapacidades y/o excepcionalidades y el rescate de nuestro saber pedagógico y de nuestra tradición como enseñantes, es por esto que nos preguntamos entonces ***¿Cómo se han venido configurando las identidades profesionales en el campo de la educación especial?***, considerando los cambios que han venido transformando nuestras formas de ejercer la profesión y de reconocernos como maestras con un saber específico.

En coherencia con la pregunta de investigación, se plantearon los siguientes objetivos, como objetivo general ***Interpretar los procesos de configuración de las identidades profesionales de maestras en educación especial a partir de la construcción de relatos de vida***; a nivel más específico por un lado *analizar las narrativas como el lugar privilegiado desde el cual emergen las identidades profesionales* y por otro, *aportar elementos de análisis sobre el reconocimiento y su impacto en nuestra tradición como enseñantes en el campo de la educación especial*.

Para abordar este problema de investigación recurrimos a los registros de las investigaciones sobre identidades profesionales de maestros y maestras y aquellas sobre educación especial, para buscar los estudios que se aproximen al nuestro desde el enfoque y el tema de investigación, es decir, aquellas investigaciones sobre identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial desde una perspectiva biográfico narrativa.

Con relación a las investigaciones sobre identidades profesionales encontramos en el contexto internacional, un énfasis en maestros de secundaria, como es el caso de Argentina, España, Brasil, en estos contextos fueron claves los trabajos de Gewerk (2001); Bolívar, Fernández y Molina (2004); Bolívar, Gallego, León y

Pérez (2005); Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006); Alves, Moreira, y Santos (2005); (Rozek, Marlene: 2010); Nunes, Pino y Vásques (2012)

Estas investigaciones estudian las identidades de los docentes desde la reconstrucción de sus trayectorias profesionales, a través de las narrativas de cómo han vivido el ejercicio de su profesión, se observa entonces que estas investigaciones trabajan categorías de análisis como trayectorias profesionales, crisis identitarias, reformas educativas y memoria colectiva. Alrededor de estas categorías se concluye que los cambios producto de las reformas educativas que acontecen en las últimas dos décadas, han venido transformando los lugares en los que los maestros se desempeñan, lo que ha puesto en crisis las identidades de los docentes, puesto que se ha cambiado no solo los lugares, sino las formas de ejercicio.

Para la comprensión de las identidades profesionales docentes, estos autores recurren a la reconstrucción de las historias individuales y colectivas desde un enfoque biográfico narrativo, utilizando biografías, relatos e historias de vida, como formas de acercarse al conocimiento contextualizado de cómo los docentes vivieron y narran los cambios que han transformado su práctica pedagógica.

Con relación a las investigaciones en educación especial encontramos que en el contexto internacional, autores como Hegarty (2008); Fernández Batanero (2008); Manzini, Correa y Silva (2009), han venido haciendo búsquedas con respecto a cómo se están llevando a cabo las investigaciones en educación especial en Europa y Brasil, encontrando que en el caso europeo la incidencia del discurso de la integración y de la inclusión, viene orientando las investigaciones hacia temas como: políticas inclusivas, currículo en aulas inclusivas, convivencia en centros educativos, educación en otros ciclos de la vida como la adultez, el mundo laboral, la exclusión escolar y el implemento de herramientas como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Fernández Batanero, 2008). En Brasil las investigaciones sobre educación especial, vienen haciendo un aporte a la consideración de ésta como un campo de saber que aporta a la educación general.

En Colombia las tendencias investigativas se vienen relacionando con el contexto europeo, sin embargo, en el marco del Programa de Investigación, la Investigación Inicial citada anteriormente, es la más cercana a nuestro problema, porque ha sido el único proceso investigativo a nivel de Latinoamérica que ha abordado la identidad profesional de maestros y maestras en educación especial en una de las dimensiones de su análisis, incluso desde un enfoque biográfico narrativo como el nuestro.

Con base en lo anterior, nuestra investigación se constituye por el momento y por los registros encontrados, en la única cuyo interés gira por completo alrededor de las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial, de ahí su pertinencia en el contexto educativo, teniendo en cuenta las posibles repercusiones que tiene plantear cuestionamientos de ésta índole máxime cuando en Colombia el papel de los y las maestras en educación especial tiende a desaparecer.

Cambios en el problema de investigación:

Al iniciar el proceso investigativo el problema de investigación se enfocaba hacia el establecimiento de las relaciones entre las reformas educativas por las cuales la educación especial dejó de ser una responsabilidad del Estado (desestatalización) y la configuración de las identidades profesionales de los y las maestras en educación especial; pero en el transcurso de la investigación y en la primera lectura de los datos narrativos, se observó que la configuración de las identidades profesionales no solo tienen una base política, también subjetiva y social, lo cual define un campo mucho más amplio que no solo se relaciona con las reformas educativas.

1.2. Ruta conceptual

La ruta de este referente teórico, aborda el problema de investigación desde tres aspectos que rastreamos a nivel conceptual, el primero es la identidad profesional de docentes de educación especial, para lo cual partimos del concepto de identidad en general y de identidad profesional de docentes; el segundo aspecto aborda el reconocimiento como parte de un proceso relacionado con las identidades profesionales en tanto las tensiones de existencia a las que estamos enfrentados los y las maestras en educación especial, nos sugieren cercanías y distancias, similitudes y diferencias que desde nuestra voz pueden ser contadas en la ruta que nos lleva al reconocimiento. El tercer aspecto aborda el concepto de educación especial como campo de saber, siendo este un aspecto que sustenta la postura teórica más cercana al problema de investigación y a los objetivos de la misma.

Así mismo hacen parte de esta ruta teórica, la producción conceptual de cada una de las investigadoras en dos artículos individuales, como un diálogo entre el desarrollo de uno de estos conceptos y el análisis de los datos narrativos de la investigación, estos artículos se denominan: “Fragmentos reflexivos en torno a las

identidades profesionales de maestros (as) en educación especial en Colombia: una mirada desde adentro” y “Maestros y maestras en educación especial y sujetos con discapacidades: una historia paralela de reconocimiento y menosprecio”

Teniendo en cuenta la pluralidad de los estudios de identidad, según cada una de las dimensiones de esta -sociales, culturales, personales y profesionales- (Bolívar 2002) es necesario abordar esta investigación desde diferentes fuentes bibliográficas que contribuyan a la comprensión de este concepto que planteamos, retomamos entonces a autores como Bolívar, A, Fernández, M y Molina, E (2004); Prieto, M. (2004); Tezanos, A (2009), Ricoeur (1996); Giménez, (2005), Vaillan, D. (2007) y Mortola, G (2010).

La ruta conceptual se reconfiguró con respecto al inicio de la investigación, por lo tanto se introdujo el concepto de reconocimiento desde la teoría de Honneth (1997) y Ricoeur (1996)

Para abordar el concepto de la educación especial como campo de saber, acudimos a los planteamientos de Yarza, Franco, Vásquez y Ramírez (2011) y Yarza (2005)

Estos autores se fueron integrando a las perspectivas de la investigación desde el inicio y en los posteriores desarrollos, pues desde los antecedentes y las discusiones generadas con relación a los hallazgos de los datos, se hizo necesario encontrar explicaciones de autores que trabajarán en la misma línea de nuestras interpretaciones y que aportarán a lo que veníamos construyendo, es decir, estos autores proporcionaron un antecedente teórico en una ruta conceptual compartida con la nuestra.

Las identidades profesionales

La identidad como concepto general hace referencia a un proceso intersubjetivo que se cimienta en las relaciones con los otros y las otras, pero también a las formas individuales de diferenciación, incluye tanto lo individualmente único que nos diferencia del resto de las personas; como lo socialmente compartido que destaca las semejanzas con los demás (Giménez, 2005)

Las identidades así descritas se constituyen entonces en un proceso de

identificaciones, de asignaciones individuales y sociales de características, de transformaciones a través de la historia, lo que le da un carácter temporal a la configuración de las mismas y esa trayectoria en el tiempo es lo que va poniendo marcas a las identidades, marcas o señales que empiezan a hacer parte del tejido identitario, o como lo diría Bolívar, Fernández y Molina (2004) la identidad como proceso biográfico, es decir, como una construcción histórica que se da entre la "identidad para sí" y la "identidad por otros" o entre "identidad asumida" e "identidad atribuida".

Desde la perspectiva teórica de Ricoeur (1996) la identidad es un acontecimiento narrativo, es un relato biográfico en el que dar cuenta del sí mismo implica narrarse y que como personajes ubicados en un tiempo histórico y con una trayectoria personal, vamos construyendo el personaje de nuestra propia vida, nuestra vida narrada como texto, como sujeto de la interpretación:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p.147)

Las identidades entonces constituyen una red compleja de significados y de relaciones entre los sujetos y los grupos, es decir, entre lo individual y lo colectivo, que con el paso del tiempo acentúa las diferencias entre los sujetos, pero consolida las semejanzas de los grupos, en tanto cada grupo establece unos límites o fronteras dentro del horizonte de posibilidades de ser, esto a su vez va involucrando a cada quien en las prácticas de significados culturales y creando sentido de pertenencia al grupo.

Lo anterior se relaciona con las identidades profesionales de maestros y maestras, que se analizan en esta investigación desde la óptica de unas tensiones de existencia, puesto que las biografías ya no responden a un yo único, esencial y naturalizado, sino a una necesidad de diferenciación en la pluralidad y los horizontes de posibilidad de ser maestros y maestras, cuando hablamos de tensiones asumimos que es a través de la narrativa como maestros y maestras vamos reconstruyendo los hilos de lo que venimos siendo en ese proceso de construcción de nuestra identidad, aunque existan condicionamientos y cambios

sociales que modifican nuestro oficio.

Concebimos la identidad profesional en esta investigación como una particularidad que integra el proceso biográfico de la identidad personal, está ubicada entre las construcciones individuales, las colectivas y los procesos de identificación con el ejercicio de la profesión.

La identidad profesional como construcción narrativa descrita anteriormente (identidad narrativa) es un proceso de diferenciación de otros, en este caso, de otras profesiones, los maestros y las maestras nos nombramos y nos asumimos como tales, no solo por un proceso de construcción individual y desde el colectivo de maestros, sino porque socialmente se nos ha asignado y reconocido un rol para el ejercicio de la pedagogía, es decir, acudimos a procesos de reconocimiento personal y social como maestros y maestras; en este sentido coincidimos con Aracelli de Tezanos (2009) cuando plantea que lo que nos diferencia a los maestros de otras profesiones es el oficio de enseñar, el enseñar como marca identitaria de la profesión docente.

En este sentido las identidades profesionales de los docentes podrían definirse en virtud de la adherencia o no a esas construcciones sociales sobre el oficio de enseñar o sobre el lugar social del maestro y la maestra, de tal forma que podrían ser *legitimantes*, *resistentes* o que se *proyectan* con relación a esa identidad atribuida por otros (Avalos, Cavada, pardo y Sotomayor, 2010)

Las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial, en tanto categorías que configuran el yo con relación a los otros, requieren ser pensadas desde la óptica del reconocimiento, en la medida en que éste es un proceso social que se constituye en la base de las relaciones intersubjetivas, por lo tanto, identidades y reconocimiento tienen la misma base social y relacional, que para esta ruta conceptual y para el referente analítico, se constituyen en los conceptos centrales de la investigación.

Teorías del reconocimiento

El reconocimiento es abordado desde la teoría del Axel Honneth (1997) como una experiencia que se vive con otros desde tres esferas: el amor, el derecho y la solidaridad; y en esta misma vía, desde la perspectiva teórica de Ricoeur (1996), para quien el reconocimiento es una relación recíproca con otros. El reconocimiento es un proceso en el que se juega el posicionamiento social de los individuos, pues las vidas de unos se conjugan con las vidas de otros.

Para Honneth (1997) y (1996) el ser humano es relacional, pues se constituye en su relación con los otros, en esa implicación ellos plantean la existencia de tres esferas o formas de reconocimiento relacionadas entre sí, a cada una de ellas corresponde una forma de menosprecio, que afecta la subjetividad humana, si esta se percibe por un sujeto como una herida moral.

La esfera del amor se refiere a las experiencias de afecto más cercanas al individuo, por lo tanto corresponde a vínculos más íntimos y otorgados a un grupo reducido de personas, las heridas morales que corresponden al amor son aquellas que tienen que ver con el maltrato, se constituyen en heridas en tanto amenazan la integridad física y son interpretadas por las personas como una negación de lo que ha constituido como propio con relación a esas primeras e íntimas relaciones con otros

La esfera del derecho es de carácter universal, es decir, todos somos sujetos de derechos, en esa medida cada quien se hace cargo autónomamente de sus deberes y sus derechos, a esta forma de reconocimiento se corresponde la desposesión de los derechos como forma de menosprecio; pues daña la capacidad de hacerse cargo de sí mismo.

La esfera de la solidaridad es aquella en la que las personas tienen un valor social, reconocido por la comunidad a la que pertenece, por lo tanto la forma de menosprecio que se relaciona con esta esfera es la estigmatización que se vive como tal si se interpreta como una falta al honor y la dignidad.

Para Ricoeur (1996) “La alternativa a la idea de lucha en el proceso de reconocimiento mutuo hay que buscarla en experiencias pacificadas de reconocimiento mutuo” (p. 277), si bien la lucha por el reconocimiento requiere una mutualidad, ésta a veces se da en forma de reconocimiento, otras en forma de desprecio, pero esta última siempre será la razón por la cual un individuo busque las formas de desplegar sus capacidades para decir, actuar y contar, en otras palabras, el menosprecio en términos de Honneth (1997) o el desprecio en Ricoeur (1996), siempre será el motor de la lucha por el reconocimiento.

Educación especial como campo de saber:

Retomar la educación especial como campo de saber, significa dilucidar una perspectiva teórica desde la cual, se delimitan sus propias prácticas, discursos y

objetos históricos. Es un campo de conocimiento que posee una historicidad propia, que se relaciona con unas prácticas, sujetos y saberes. Desde los planteamientos de Yarza (2005 p. 292) la educación especial es considerada “como un subsistema educativo, como práctica, como aplicación de técnica de saberes, como un conjunto de programas, servicios y apoyos, para la atención educativas de las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, como un campo disciplinar”.

Así pues, como campo de saber, la educación especial se ubica en un horizonte teórico a partir del cual más que una modalidad educativa, éste es un saber pedagógico atravesado por la intersubjetividad, la reflexión propia de prácticas relacionadas con la educación de personas con discapacidad, el análisis de sus propios problemas relacionados con su objeto, su historicidad, su práctica, los discursos que la atraviesan y los sujetos que se relacionan con ella.

Citando las palabras de Yarza, Franco, Vásquez y Ramírez (2011), entender la educación especial como un campo de saber, nos lleva hacia una comprensión amplia que reconoce en ella, un lugar para las reflexiones desde y para la diferencia, un campo de conocimiento que permite comunicarnos desde la multiplicidad, por ello, ésta entrecruza y se atraviesa de preguntas, conceptos, prácticas y discursos que se articulan a un objeto/sujeto de conocimiento y que permite una constante apertura hacia otras regiones de saber y hacia la creación de nuevo conocimiento.

Desde la anterior perspectiva, nos ubicamos ante una reflexión epistemológica que responde a la necesidad de entender este campo de saber como una profesión dentro de la cual se ubican de manera plural y múltiple distintos cuestionamientos, análisis y reflexiones que surgen de las prácticas y los discursos.

1.3. Presupuestos epistemológicos:

Para el proceso de interpretación, hemos retomado la investigación cualitativa como forma de pensar y reflexionar nuestras realidades en las que somos interpelados por otros sujetos en los escenarios que habitamos. Desde este punto de vista en la investigación cualitativa encontramos una manera de desentrañar los sentidos que los mismos sujetos le atribuyen a su experiencia en el mundo de la vida, el cual se interpreta para ser transformado.

Dentro de este ámbito de la investigación cualitativa se inscribe nuestra

investigación, desde un **enfoque biográfico-narrativo** entendido como:

[...] La investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social – hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las elaboraciones o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra” (Bolívar y Domingo, 2006)

Como enfoque, la investigación biográfico – narrativa implica una mirada a la experiencia del otro y la otra que en consonancia con nuestra experiencia dota de sentido la realidad impregnándola de la voz de actores sociales que más que objeto de estudio, se convierten en interlocutores que narran sus vidas y en esa narración se da cuenta no solo de su vida, sino de acontecimientos sociales que suponen una reconstrucción de la historia individual, pero también un encuentro de subjetividades que se conjugan en las memorias de cada uno de los participantes dando lugar al tejido de la experiencia compartida colectiva, al entre nos, desde donde es posible construir verdades no objetivas, pero igualmente válidas en tanto que son verdades narrativas. En tanto son tejidos de experiencias e historias compartidas.

El enfoque biográfico narrativo presenta entonces nuevas perspectivas de interpretación de las realidades que para el caso de nuestra investigación toman fuerza en la medida que se develan las identidades y los procesos de construcción identitaria en los relatos, en las palabras de los actores sociales se encuentra el sentido de la existencia como maestros.

En las ciencias sociales la investigación biográfico narrativa nos señala un “giro hermenéutico” (Bolívar y Domingo 2006), pues desde allí se han puesto en cuestión las ideas positivistas sobre la construcción objetiva del conocimiento, partiendo de la idea de que la vida narrada es una interpretación del mundo que se convierte en conocimiento válido, las experiencias pueden ser transformadas en tanto son visibilizadas en una narración de sí.

De esta forma las narrativas se convierten no solo en un relato de las experiencias subjetivas, a través de las cuales podemos conocer el mundo, para esta investigación narrarse es más que un método, es la posibilidad de decir lo no dicho, de reinterpretar la historia de otro modo, de deconstruir las categorías que como maestros y maestras en educación especial se nos han impuesto desde paradigmas oficializados.

Partimos entonces de la premisa de que los seres humanos somos contadores de historias y es a través de ellas como vamos configurando nuestros valores, creencias, tradiciones y modos de pensar, por lo tanto consideramos que para interpretar un proceso histórico es preciso relatar una historia, que en este caso se trata de maestras y maestros cuyas voces no fueron consideradas como válidas en las decisiones político administrativas relacionadas con los rumbos que ha ido tomando la educación especial en nuestro país.

Creemos que a través de las narrativas podemos comprender las historias no contadas, no visibilizadas, pero que contienen los significados que no podrían encontrarse en narrativas externas a los sujetos, en textos o documentos oficiales, porque estos últimos no contienen los ricos datos que a partir de la experiencia se nos permite conocer.

Es importante diferenciar las formas en que se puede hacer Investigación Biográfico-Narrativa, pues cada una de ellas tiene un proceso metodológico distinto, es decir, más que una manera diferente de nombrar, se configuran en modos diferentes de conocer, según Bolívar y Domingo (2006) los diferentes usos de escrituras del yo podrían delimitarse en *life story*, *récit de vie* o *narración/relato de vida*, que se refiere a la narración de una vida tal y como la persona la vive y en la que no hay co-construcción entre investigadores y narradores; *life history*, *histoire de vie* o *historia de vida*, en la que hay un proceso de intervención de las narraciones para validarlas desde otros registros o textos.

En este proceso de investigación hemos elegido los relatos de vida como acercamiento a la comprensión de lo que ha sucedido con las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial que tienen distintos roles en la educación y desde donde planteamos la necesidad de pensar nuestras identidades de acuerdo a los desplazamientos que se nos sugieren desde lo laboral en los discursos oficiales, contexto en el cual podríamos comprender lo que en la Investigación Inicial que usamos como antecedente (mencionada en el planteamiento del problema), hemos denominado una crisis de la profesión, en tanto los procesos de reforma que han desestatalizado la educación especial como forma de escolaridad, nos han puesto a maestros y maestras del sector

oficial en lugares de trabajo y roles que muchas veces no se ubican en los intereses de algunos de nosotros desde nuestra formación; estos relatos nos permiten interpretar entonces los procesos de configuración identitaria de maestros y maestras en educación especial.

Con la narrativa de estos relatos consideramos las historias individuales y las interconexiones colectivas, como formas de acercarnos a las dinámicas de configuración de identidades desde los procesos subjetivos, pero también desde la confluencia de estos en formas grupales de asumir lo que significa ser maestros (as) en educación especial en el contexto actual colombiano, así como rescatar las potencias que tiene el narrarse para asumirse sujeto político y participe de procesos de transformación.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información.

1.4.1 Proceso de selección de actores sociales

El grupo de maestras participantes se conformó por referencias y contacto de otras maestras que laboran en instituciones de educación especial de carácter público estatal, pero debido a la especificidad de los criterios de participación solo acudieron dos maestras de instituciones privadas; también participamos nosotras como maestras licenciadas en educación especial, en la necesidad de narrar las propias historias y de indagar por nuestras identidades profesionales

Para la selección de las maestras participantes de esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- El deseo de participar en la investigación
- La disponibilidad de tiempo para asistir al grupo focal y al encuentro que dio lugar al relato como posibilidad de narrar su experiencia como maestras.
- Las maestras debían tener una trayectoria en instituciones de educación especial por un tiempo mayor a 15 años, a través del cual podríamos analizar lo que significa estar en relación pedagógica directa con las personas con discapacidad
- Nuestra participación fue una co-narración de las identidades profesionales desde una perspectiva contraria a las demás maestras, es decir, narramos nuestras trayectorias como maestras formadas en educación especial, pero que nos desempeñamos en campos diferentes a éste.

1.4.2 Técnicas y sus instrumentos correspondientes.

Para la investigación hemos considerado dos técnicas que se fueron enriqueciendo con las voces de cada una de las participantes, cada técnica hace parte de un momento específico, una oportunidad de encuentro de subjetividades, un entramado de relaciones socio históricas y personales que posibilitan reflexiones profundas en torno a lo que queremos interpretar. Con los relatos conocemos las historias individuales y con el grupo focal, la intersección de estas en una historia compartida:

- **Construcción de relatos de vida:**

Los relatos son entendidos como escenarios de encuentro que denotan el sentido de las voces, los cuales aparecen en las memorias de quienes se narran. En palabras de Bolívar y Domingo (2006):

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (p.6)

Los relatos de vida constituyen una fuente de comprensión de las formas en que las personas representamos el mundo, a través de la narración de nuestras interpretaciones y significados de la experiencia en acontecimientos particulares, por lo tanto a partir de esta técnica, se narran aspectos concretos de las trayectorias de las personas.

Con base en lo anterior, el objetivo de este relato es hacer un acercamiento a las identidades profesionales de maestras participantes de la investigación, a través de los relatos de sus experiencias en el campo de la educación especial. Estos relatos fueron grabados en audio y luego se hizo la transcripción literal de los mismos, para proceder a hacer un análisis que fue dando lugar a unas primeras categorías de análisis que se reelaboraron con la lectura de los datos del grupo focal.

Como instrumento para la elaboración de los relatos de vida, las maestras teníamos acceso a un protocolo (ver anexo 1) en el cual están descritos todos los

momentos de la técnica como el objetivo, las consideraciones de las investigadoras, la metódica (que incluye: contextualización, consentimiento informado, narración principal, preguntas del investigador, técnicas de registro y transcripción). Esto permite una mayor claridad en el procedimiento y representa el nivel de coherencia con respecto a los asuntos éticos que encontramos en la investigación.

- **Grupo focal:**

Se presenta esta técnica como estrategia de construcción de datos que permite situar cada relato en el contexto de la construcción colectiva, en el que a partir de la conversación, se ponen en discusión los elementos identificados en los relatos individuales, los cuales dan cuenta de la memoria colectiva y de los elementos analíticos relacionados con las identidades profesionales y el reconocimiento.

El objetivo de la técnica en esta investigación se define como: realizar un intercambio de subjetividades entre las maestras participantes de la investigación, desde la reflexión conjunta acerca de las experiencias compartidas en educación especial.

Al igual que la técnica anterior, el instrumento que posibilitó construir los sentidos que se encuentran en el análisis fue un protocolo (ver anexo 2) en el que se describen las consideraciones del moderador u orientador del grupo focal, la contextualización o encuadre, consentimiento informado, preguntas espontáneas de orientación, las técnicas de registro y posterior transcripción.

Se realizó un grupo focal que tuvo una duración de una hora y cuarenta minutos, donde las maestras (tres de las cuatro maestras participantes) desde un diálogo intersubjetivo expresamos nuestra experiencia y reflexionamos sobre aspectos específicos que surgieron de los relatos de vida. En este encuentro hubo el acompañamiento y moderación de la conversación de una persona externa al proceso de narración, quien planeó las preguntas orientadoras y orientó las reflexiones.

1.4.3 Consideraciones éticas (Ver anexo 3)

- Las investigadoras deben tener una actitud respetuosa, disposición de escucha y generación de confianza para que cada una de las maestras se narre, cuenten sus experiencias con libertad. Debe autorregular sus

prejuicios y opiniones, saber en qué momento y cómo preguntar. Su función consiste en ubicar temporalmente a la persona que hace la narración y re direccionarla cuando sea necesario. Debe conocer la investigación y buscar las condiciones aptas para la narración y la conversación (lugar y ambiente cómodo).

- En el grupo focal las maestras investigadoras no son las orientadoras de los diálogos que allí surgen, se elige a una persona (en nuestro caso la asesora de la investigación) que conozca y tenga claridad de los objetivos y el proceso de análisis anterior a esta técnica, con el fin de eliminar del camino predisposiciones y prejuicios con relación a la investigación. Así mismo, las conceptos/temáticas que orientan el grupo de discusión no serán conocidas por las investigadoras/narradoras con anterioridad; la idea es que el diálogo se presente de manera espontánea y con total libertad.
- Teniendo en cuenta que en el estudio las investigadoras también hacemos parte del proceso como narradoras, una de las condiciones que permite la retroalimentación del análisis desde otras miradas es la presentación de los análisis que se van encontrando en el proceso al grupo de la línea de investigación: socialización política y construcción de subjetividades, de la cual hacemos parte como equipo en la maestría, allí se puede nutrir el análisis con discusiones que los compañeros van construyendo a lo largo del proceso.
- Antes de iniciar cualquiera de las técnicas, las investigadoras hacen una contextualización o encuadre, el objetivo de la técnica y el proceso de lectura de los datos.
- Es necesario tener presente que las participantes de la investigación tienen la posibilidad de tomar decisiones como la de abandonar el proceso e impedir que sean publicados sus relatos o partes de los mismos. Esto denota un respeto por las opiniones y decisiones de éstas, las cuales son vistas como parte activa del proceso de investigación en tanto develan sus sentires, experiencias y acontecimientos de vida importantes para ellas.
- La transcripción de los relatos y grupo focal se realiza de forma literal y fidedigna por parte de las investigadoras, lo cual garantiza la transparencia en el proceso de recolección de datos y mayor facilidad y pertinencia en la interpretación de los mismos.
- Los resultados de la investigación son confidenciales y no son divulgados los nombres de ninguna de las participantes.

1.5. Proceso de análisis de información:

Es importante plantear en este punto las diferencias que se pudieron ir estableciendo en la medida en que el análisis nos fue delineando nuevas formas de comprender el problema de investigación, razón por la que la forma como estaba planteado este proceso de análisis en la formulación inicial del proyecto tuvo grandes transformaciones que se dieron desde las lógicas generadas a partir del proceso de análisis.

Al inicio se había planteado un proceso de triangulación secuencial retomado de Bolívar, Fernández y Molina (2004), que consistía en analizar los datos de los relatos de vida para dar lugar a la técnica posterior de los grupos focales; no obstante, se plantea otra ruta o proceso de organización de datos el cual documentaremos a continuación y que aunque presenta relaciones con lo planteado en la formulación inicial de este estudio, tiene algunos distanciamientos que se pensaron durante el proceso de análisis.

El proceso de análisis no se llevó a cabo en un proceso lineal, sino en momentos de ida y vuelta sobre los datos para releerlos a la luz de otras ópticas diferentes a nuestras propias subjetividades como maestras:

- **Lectura de datos:** este se presentó como un proceso de codificación y categorización de los datos narrativos, producto de los relatos, los cuales no tuvieron una unidad de análisis textual específica, sino que se hizo primero una lectura completa y luego se procedió a establecer relaciones entre éstos desde el punto de vista de las identidades profesionales, lo cual fue definiendo la necesidad de ampliar la reflexión de ésta categoría a la luz de lo que significa el reconocimiento. Igualmente en la medida que se fueron examinando los relatos y codificando la información obtenida de ellos, se cruza esta información con documentos que desde la teoría pudieran aportar elementos de reflexión que bien pudieran apuntar a lo que estábamos encontrando o presentar opiniones distintas a las reflexiones planteadas. Para ello utilizamos una tabla (ver anexo 4) que iba marcando la pauta y organizando la información a la luz de los códigos en consonancia con postulados de diferentes autores.
- **Análisis de los relatos:** a partir de la lectura de datos, se puede dar lugar a un análisis pedagógico que requirió volver a la lectura de datos de manera recurrente. En este momento, las narraciones de las maestras se analizaron a la luz de los temas emergentes que iban surgiendo en el proceso, los cuales se fueron enlazando con los objetivos y tomaron forma en las voces de cada una de las narradoras. En este momento también, se cruzan los relatos de las participantes, tomando como referencia la lectura inicial, retomando ideas, planteamientos, fragmentos, imágenes encontradas en las palabras, señalando conceptos y refiriéndonos de nuevo a los referentes teóricos, a nuestro sentir, la polifonía de nuestras voces, el engranaje y diferenciación que marcaron pautas y definieron lo que fuera después el grupo focal.
- **Retroalimentación y convalidación con la línea de investigación de la maestría:** en la línea “socialización política y construcción de

subjetividades” que tiene la maestría, tuvimos la oportunidad de compartir los elementos que encontrábamos en el análisis de la información recolectada, ya que desde el punto de vista ético en tanto nosotros participábamos en la investigación como narradoras e investigadoras, requeríamos otras miradas que pudieran enriquecer nuestras búsquedas, miradas que de manera subjetiva y objetiva intentaran señalar y cuestionar, reflexionar y analizar los hallazgos a los que estábamos apuntando.

- **Lectura de datos del grupo focal:** el grupo focal se convirtió en un espacio conjunto de reflexión, el lugar donde las palabras se tornaban como notas reflexivas producto de las narraciones, allí se cruzaron todos los relatos, las vidas y las experiencias. La lectura de los datos encontrados en el grupo focal se realizó cruzando toda la información obtenida con anterioridad, la experiencia conjunta tomó forma de lenguaje, que se retroalimentó y categorizó a la luz de las categorías encontradas, siendo aquí donde apareciera con más fuerza y resonancia la necesidad de plantear cuestionamientos y luchas colectivas en torno al reconocimiento y las identidades profesionales.

2. Principales hallazgos y conclusiones⁵:

Hallazgos:

Reflexionar sobre las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial implica pasar por las memorias de quienes elegimos una manera de habitar en el mundo, de pensar el mundo atravesados por lo que nos sugiere una profesión. Educación especial, es un rasgo distintivo de nuestra identidad, nos asumimos como maestras y desde allí, se desprenden una serie de tejidos que hacen que nuestra experiencia de vivir sea enriquecida con los discursos que nos detienen y empujan, nos separan y acercan, nos diferencian y nos igualan en el mundo de lo laboral, en la profesión y la vida familiar; puesto que somos atravesados por nuestra profesión en la vida íntima y nuestra vida íntima atraviesa nuestro actuar como profesionales.

Se develan en esta investigación varias cuestiones circundantes a la categoría de identidades profesionales de maestros en educación especial, se traen a colación algunas notas reflexivas en torno a esta categoría y también se revela la necesidad de proclamarnos como colectivo en tanto una lucha por el

⁵ Es importante señalar aquí que las reflexiones que presentamos a continuación, producto de la lectura de datos narrativos, se presentan de manera más exhaustiva en el artículo grupal de resultados: “Maestros y maestras en educación especial: identidades profesionales y tensiones de existencia”

reconocimiento nos asiste en nuestros roles como enseñantes a personas con discapacidades en Colombia, en tanto militantes por una disciplina que requiere reflexiones desde adentro de ella misma, lejos de discursos oficializados que quieren difuminar y pensar nuestras funciones de maneras muchas veces distintas a las que se nos propone en nuestra formación, a las que construimos en el imaginario de muchos de nosotros, a las que nos soñamos unos tantos.

Encontramos cómo la memoria emplea sus estrategias de congelación en el tiempo, con fotografías e imágenes mentales que nos llevan a construir unas identidades profesionales como maestras. Habitamos juntas en esta investigación el inmenso universo que nos ofrece el recuerdo, el recuerdo narrado, las biografías cruzadas, las historias compartidas; buscamos en nuestras palabras, historias y memorias de los elementos que sirvieran para interpretar nuestras identidades cambiantes, mutantes, desplazadas, inundadas de reformas educativas y encontramos tensiones de existencia que en la investigación se tornan como posibilidad de encontrar en nuestras identidades, las razones para proclamarnos como colectivo en una lucha por el reconocimiento (Honeth, 1997).

Los resultados de esta investigación giran alrededor de la idea de tensiones existentes entre la identidad asumida y la identidad atribuida (Bolívar et al, 2004) y el reconocimiento y el menosprecio Honneth (1997). Las tensiones las comprendemos como una lucha constante entre el ser para sí el ser por otros, entre ser reconocidas o ser menospreciadas; las tensiones hacen referencia entonces a esa fuerza que nos mueve a construir nuestro ser en el mundo en tanto maestras.

Nos enfrentamos a la pregunta por las identidades, definiéndola como constructo social, lo cual ejemplifica Dubar (1991) (Citado en Gewerk, 2010), cuando nos dice que surge de un legado histórico y de una transacción, se trata de una configuración subjetiva y de un conjunto de relaciones sociales que van organizando la vida misma, lo que se es y lo que se piensa. Accedimos a nociones de sentido sobre nuestro ser como maestras, nuestro venir siendo, nuestro devenir histórico, apuntando que se trata de pertenecer a un colectivo con unas condiciones particulares de existencia, ya que cuando socialmente se nombra al maestro como tal, ese nombramiento le inscribe y le otorga un conjunto de significados y sentidos que acompañan su vida entera.

Puesto que la identidad es un proceso biográfico que se complementa como proceso social y de relaciones (Bolívar et al, 2004, p. 2) fue el tejido sincrónico de la experiencia lo que mostró rasgos distintivos que nos caracterizan como maestros en educación especial y también lo que nos señaló unas tensiones de

existencia.

Descubrimos rasgos distintivos que nos definen como maestros en educación especial tales como nuestra formación inicial, la cual termina envolviendo nuestro ser y nos va delimitando unas formas de existencia marcadas por los discursos que se tejen en el campo de formación profesional. También encontramos en los acercamientos con personas con discapacidades desde nuestra profesión, una posibilidad de asumirnos como maestras en educación especial, teniendo en cuenta que en estos encuentros se impactan en nuestras biografías y se dejan interpelar por las biografías de otros sujetos que nos invitan a conversar y encontrar en ese diálogo el camino que conduce a su acompañamiento pedagógico y que nos lleva al aprendizaje mutuo.

Observamos como el saber disciplinar marca un punto de referencia que nos ubica en un lugar reflexivo distinto al de otros educadores, puesto que representan formas de asumir la educación no desde la diferenciación, pero sí desde el respeto por las diferencias, las de todos, las que nos asisten como seres humanos. Lo cual no quiere decir que otros y otras educadoras tienen reflexiones diferenciales a la educación especial, sino, que es la educación especial el lugar desde donde han ido surgiendo y gestando dichas reflexiones, han sido las prácticas y las cercanías con los sujetos con discapacidades el espacio de encuentro donde se ha venido pensando la educación diferencial, la que piensa y se piensa en el encuentro de subjetividades.

En cuanto a las tensiones identitarias, éstas se presentaron como un gran hallazgo en nuestra investigación, en tanto nos llevan a la reflexión, no de una crisis identitaria de los maestros en educación especial, pero sí nos ubican en movimientos de tensión, porque representan momentos cruciales, que impactan nuestro ser y que nos invitan a pensar la educación valorando desde el reconocimiento mutuo nuestro rol en la educación en Colombia.

Aparecieron dos tensiones entonces: lo que somos y lo que se nos asigna, ilustrada con los planteamientos de (Bolívar et al, 2004) cuando hablan de la identidad asumida y la identidad atribuida, narrando en esta tensión, la brecha y a la vez la necesidad de autoafirmarnos y buscar que lo que pensamos que somos y los rasgos que compartimos, tengan la suficiente fuerza que permita que entes como el Estado sea coherente con la visión que promulga sobre inclusión educativa, tratando de ver más allá de lo que nos sugiere cuando nos nombra como “apoyo a las instituciones” y nos elimina de los concursos docentes que se promueven en la actualidad.

Con lo anterior estamos ante una tensión marcada por las diferencias entre lo que nosotros sentimos como rasgos comunes en términos de identidad y lo que otros piensan con relación a nuestra tarea de enseñar, viendo nuestra labor como un apoyo que tiende a desaparecer. No obstante y aunque existan profundas rupturas epistémicas de nuestro ser como maestras, encontramos bases sólidas que configuran los sentidos y van tejiendo las identidades de los maestros en educación especial y es desde esa tensión de existencia donde nuestra voz se alza ante la posibilidad de ser reconocidas desde nuestro saber disciplinar, nuestras relaciones con los sujetos con discapacidades y nuestra formación.

Nuestra identidad no es una crisis generalizada a todos los maestros y maestras, ni en todos los ámbitos en que nos desempeñamos, es más una herida moral (Honneth, 1997) para quienes vivimos los cambios como injusticias sociales o como formas que contradicen lo que construimos como maestras; pero para otras es el significado del ejercicio de la profesión y desarrollo pleno de sus ideas de sí.

También hallamos una segunda tensión de lo que llamaría Honneth (1997) entre el reconocimiento y menosprecio en donde planteamos cómo nos movemos por ambos escenarios (reconocimiento y menosprecio) y encontramos allí la importancia de asumir una posición crítica que desde la reflexión sobre las identidades, nos acerque a propuestas en pro de nuestra existencia como colectivo y el papel que tenemos en la educación de personas con discapacidades en Colombia.

Saberse reconocido o reconocida es revelar ante nuestra existencia la posibilidad de ser aceptado por otro en nuestras diferencias, ser habitado por unas diferencias que nos asisten como seres humanos y a las cuales no podemos renunciar por el simple hecho de nuestra humanidad. Sin embargo, puede darse el hecho de que el reconocimiento emerja en condiciones de conflicto y menosprecio (Honneth, 1997).

En el caso de este estudio, reconocimiento y menosprecio se asumen como las formas en que cada quien vive día a día sus relaciones con el ejercicio de la profesión, ya sea desde la experiencia cotidiana del desplazamiento de sus ideas de sí o desde la confirmación de las mismas.

En esta tensión entonces se encuentra implícito un hallazgo que habla de la identidad como proceso de narración (Ricoeur 1996) y la manera como en la narración nos dejamos interpelar, asumimos posiciones críticas, encontramos rasgos identitarios, miramos nuestros rostros en la narración, observamos el devenir histórico de las maestras participantes; encontramos pues en la narración,

la potencia de definir uno de los problemas de nuestra identidad: el no reconocimiento, la importancia de aparecer en el escenario público como narración conociendo nuestras posibilidades y necesidades como maestros, para transferir esa pasión y por medio de ésta pensar la pertinencia de nuestro rol en la educación para cuestionar ese menosprecio de quienes desde otras miradas nos atribuyen roles y los limitan a unas funciones de asesoría.

De esta manera, encontramos una identidad narrativa que marcada por unas tensiones de existencia nos posibilitan referentes de lucha por el reconocimiento, el pensar quiénes venimos siendo como maestras nos convoca a reflexiones provocadoras en esos movimientos y desplazamientos de funciones adquiridas de manera impositiva, viéndonos como voces indignadas, como maestras que se piensan en las diferencias y piensan las diferencias, maestras a las que la palabra “acogida” y “hospitalidad” (Derrida, 1997) les es familiar, maestras que abrazamos las diferencias y no miramos a unos diferentes, nos definimos entre palabras que suscitan voces de confianza, nos vemos a través de la lucha incesante por cuestionar nuestras identidades en tensión desde nociones referidas al reconocimiento mutuo.

Nos permitimos plantear la necesidad de considerar que la educación especial puede y debe ser pensadas desde los maestros y maestras quienes legítimamente tenemos la potestad para reclamar que se nos reconozca en las ideas que construimos de sí, pero también en nuestra labor como enseñantes en relación con unas personas que motivaron la formación, que han venido metiéndose en nuestro ser maestro (a) y marcando la existencia; comprendimos en esta investigación que nuestro estar en el mundo como maestras formadas en educación especial es una construcción que en adelante solo puede estar enmarcada en la lucha por el reconocimiento.

Las identidades nunca se concluyen, no puede haber conclusiones referidas a lo que se es en el tránsito por una profesión, porque siempre se presentan movimientos identitarios que nos demuestran una vez más que lo que somos y nos caracteriza tiene unos núcleos comunes y rasgos subjetivos pero se reconstruyen en las relaciones con otros maestros, las familias de nuestros estudiantes, las interacciones con estudiantes. Podemos asumir posiciones frente a lo que somos, encontrar en ese devenir histórico miradas atónitas y de construcción permanente de subjetividad, podemos aludir a la memoria cada vez que nuestra profesión nos implica y donde aparecemos de ciertas formas, reflexionando sobre el mundo, sobre nosotros en relación con otros y otras.

Así pues y en coherencia con lo que venimos pensando, nombramos en un “vale

la pena ser maestras en educación especial” eso que somos, eso que venimos siendo los y las maestras en educación especial, “eso” que la historia nos ha mostrado en nuestra propia narrativa, nuestras biografías se elevan ante otros en la tarea incesante por pensar nuestra labor desde procesos autorreflexivos que nos atraviesan, nos pesan, nos esperan, nos enfrentan ante nosotros mismos.

Conclusiones:

Puesto que las identidades se enfrentan a la contingencia biográfica e implican construcciones sociales que parten de lo íntimo en consonancia con la aparición de otros y otras en nuestras vidas, esta investigación se convierte en un espacio para pensar la educación especial desde nuestro sentir, el devenir histórico que nos reclama unas formas de existir y de narrarnos, formas de asumir la educación de personas con discapacidades llevando esa reflexión a la formación de otros y otras maestras en educación especial, convocando y provocando sus miradas, para que desde un proclamo colectivo se puedan asumir posiciones críticas en torno a nuestra profesión.

La pregunta por las identidades de maestros y maestras en educación especial deviene de momentos de tensión que marcan profundas huellas y rupturas epistémicas en tanto existimos, las tensiones se fundamentan y abren paso a otras reflexiones que de manera intersubjetiva van trazando caminos hacia el reconocimiento, ya que cuando los individuos estamos seguros del valor social que tenemos y la importancia de reconocernos, podemos transferir las preguntas y cuestionamientos que nos asisten, a otros que tal vez no se han atrevido a preguntarnos, abordarnos, cuestionarnos, pensarnos como colectivo.

La investigación se constituye como una puerta de entrada, un espacio no limitado en cuanto a la categoría de las identidades profesionales, porque se abre ante la posibilidad de encuentro con los otros (as): maestros, personas con discapacidades, escuelas y familias; es un eslabón que parte del tejido histórico que hemos venido construyendo como Licenciadas en Educación Especial, el interpretar los procesos de configuración identitaria de maestros y maestras en educación especial desde la construcción de relatos de vida, evidencia la necesidad de seguir alimentando nuestra formación y nuestras búsquedas en la pregunta incesante por quién se es, quién se viene siendo y cómo a partir de eso que nos caracteriza podemos atravesar la experiencia de otros y construir otros significados y sentidos de nuestra existencia.

Ese venir siendo es palpable en cada una de las historias narradas en la

investigación, en las cuales se observa la pluralidad de formas de ejercicio de la profesión, de esta forma la educación especial se abre caminos diferentes de la mano de maestros y maestras que vamos incursionando con nuestro saber en diferentes espacios de la educación y aunque seguimos pensando en un núcleo fundamental del ejercicio de la profesión como lo es la enseñanza en contextos escolares, resaltamos la importancia de ganar otros lugares para venir siendo.

3. Productos generados:

Desde esta investigación se desprenden los siguientes productos.

3.1. Artículos para publicación: se presentan tres artículos de resultados, que aún no han sido publicados:

- **Artículo grupal de resultados:** Maestros y maestras en educación especial: identidades profesionales y tensiones de existencia.
- **Artículo individual de resultados:** Fragmentos reflexivos en torno a la identidad profesional de maestros (as) en educación especial en Colombia: Una mirada desde adentro.
- **Artículo individual de resultados:** Maestros y maestras en educación especial y sujetos con discapacidades: una historia paralela de reconocimiento y menosprecio

3.2. Diseminación: la siguiente ponencia se realizó desde la Maestría en Educación y desarrollo humano (CINDE – Sabaneta) en convenio con la universidad de Manizales. El evento se denominó: Maestrías en Educación: por un diálogo se saberes y una praxis reflexiva y fue realizada el día 12 de julio de 2013 en la Universidad San Buenaventura.

- Ponencia: “Identidades profesionales en educación especial: tejido de experiencias e historia compartida”

3.3. Aplicaciones para el desarrollo:

- Se realizó una propuesta educativa denominada: Narrando-NOS: relatos y encuentros de sentido (mesa de trabajo de maestros y maestras en educación especial).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves M, Moreira A, y Santos J (2005). As identidades docentes como fabricação da docência
- Ávalos, B., P. Cavada, M. Pardo y C. Sotomayor (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, Vol 36, N° 1.
- Bolívar Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], Vol 6, N° 1, Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* (On line Journal), Vol. 7. # 4.
- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [12/02/03].
- Bolívar, Antonio; Gallego, María Jesús; León, María José; Pérez, Purificación (2005) Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13, 2005, pp. 1-51 Arizona, Estados Unidos
- Derrida, Jaques (1997). Sobre La Hospitalidad. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Trad. de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Edición digital de "Derrida en castellano", 7p.
- Fernández Batanero. J. (2008), La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas. *Revista perfiles educativos*, Vol. 30, No. 119, 7-32.
- Gewerk, A. (2001): Identidad Profesional y Trayectoria en la Univerisidad.

Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 5, No 2, 3-15.

- Gimenez, Gilberto (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Guadalajara Jalisco. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales.
- Hegarty, S. (2008) Investigación sobre educación especial en Europa. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No 2
- Honneth, Axel. (1997) *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos*. Crítica, Barcelona
- Manzini, Correa y Silva (2009) Disseminação de conhecimento em Educação Especial no Brasil: As contribuições da ABPEE. Revista Brasileira Educação Especial, 15 (2), 181-196.
- Mórtola, Gustavo (2010). Enseñar es un trabajo: Construcción y cambio de la identidad laboral docente. Noveduc. Buenos Aires.
- Enrique, D; Pino, A; Vasques, L. (2012). Memória, narrativa e identidade profissional: analisando meoriais docentes. Memória, Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 263-283, set.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Prieto Parra, Marcia (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Revista enfoques educacionales vol. 6 (1): 29 – 49. Departamento d educación, facultad de ciencias sociales. Universidad de Chile.
- Ricoeur (1996): Sí mismo como otro. Siglo XXI Editores. Madrid
- Rozek, Marlene (2010). Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras. Tesis de doctoraro, Universidad de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Tezanos, A. (2009) ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. Revista Perspectiva Educacional. Volúmen 51, No 1.
- Vaillant, Denise. (2007) La identidad docente. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”.

Barcelona, 5,6 y 7 septiembre.

- Ojeda, M; Núñez, C y Delgado, P (2006); La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de Escuela Media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) Argentina. Vol. 2 núm. 2, pp 17-29.
- Yarza De los Ríos, A. Franco, L. Ramírez, M. Vásquez, N. (2011). Educación Especial como campo de saber e investigación biográfico narrativa. Memorias de simposio de narrativas en educación: subjetividad y formación. Medellín, Colombia.
- Yarza De Los Ríos, Alexander (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVI, Núm. 76, mayo-agosto, pp. 281-305 Universidad Central de Venezuela. Venezuela

ANEXO 1: PROTOCOLO RELATOS DE VIDA

IDENTIDADES PROFESIONALES EN EDUCACIÓN ESPECIAL: TEJIDO DE EXPERIENCIAS E HISTORIAS COMPARTIDAS

PROTOCOLO DE CONSTRUCCIÓN DE DATOS RELATOS DE VIDA AGOSTO DE 2012

1. OBJETIVO

Hacer un acercamiento a las identidades profesionales de maestras y maestros participantes de la investigación, a través de los relatos de sus experiencias en el campo de la educación especial.

2. RELATO DE VIDA

Los relatos de vida constituyen una fuente de comprensión de las formas en que las personas representamos el mundo, a través de la narración de nuestras interpretaciones y significados de la experiencia en acontecimientos particulares, por lo tanto se narran aspectos concretos de las trayectorias de las personas.

En el caso de esta investigación los relatos nos permiten leer lo que ha pasado con las identidades profesionales de maestras y maestros de educación especial, partir de un acontecimiento concreto como lo es el proceso de reforma que desestataliza la educación especial como servicio educativo.

3. CONSIDERACIONES DE LAS INVESTIGADORAS

Escuchar atentamente a la persona que narra su historia, con una actitud respetuosa y de interés por lo que escuchan, deben generar confianza, informar sobre el proceso de investigación en general y el desarrollo de la entrevista conversacional en particular.

La función de las investigadoras consiste en escuchar, haciendo intervenciones solo cuando se requiere hacer una precisión o ubicar al narrador/a en el hilo de la conversación, al final podrán hacer otras preguntas con el fin de aclarar aspectos faltantes o retomar temas de interés.

4. METÓDICA

4.1 ENCUADRE/CONTEXTUALIZACIÓN

Se inicia con una contextualización del proceso de investigación, el objetivo de la entrevista conversacional, la duración de la misma, las técnicas de registro y el proceso de lectura de los datos narrativos.

Se aclara que el encuentro puede reprogramarse en caso de ser necesario, ya sea por decisión de la persona que narra su experiencia o de las investigadoras.

4.2 Consentimiento informado

Se lee el consentimiento informado para que cada narrador/ lo conozca y firme en caso de aceptar lo que allí se dispone.

4.3 Primera parte de la entrevista: narración principal

Narrador/a inicia con la narración de la trayectoria profesional con relación a cómo se ha configurado su identidad profesional y al proceso de reforma que desestataliza la educación especial como servicio educativo; en este momento él/ella elige cómo empezar y desarrollar su relato.

Las investigadoras harán preguntas solo cuando se requiera retomar el hilo de la narración, precisar fechas, nombres o datos de interés.

4.4 Segunda parte de la entrevista: preguntas

Cuando se termine la narración principal, las investigadoras podrán hacer preguntas orientadas a precisar aspectos que hayan faltado y que se relacionen directamente con los objetivos de la investigación o preguntas que impliquen analizar situaciones antes narradas.

5. Técnicas de registro

Grabación de voz y notas de campo.

6. Transcripción

Cada relato se transcribe de forma literal, luego se hace análisis de cada relato y se cruza con los demás, para dar lugar a las categorías que guiarán los grupos focales.

ANEXO 2: PROTOCOLO GRUPO FOCAL

IDENTIDADES PROFESIONALES EN EDUCACIÓN ESPECIAL: TEJIDO DE EXPERIENCIAS E HISTORIAS COMPARTIDAS

PROTOCOLO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN GRUPO FOCAL Julio de 2013

1. OBJETIVO

Realizar un intercambio de subjetividades entre las maestras participantes de la investigación, desde la reflexión conjunta acerca de las experiencias compartidas en educación especial.

2. CONSIDERACIONES DE LA ORIENTADORA DEL GRUPO FOCAL

Debe tener actitud respetuosa, disposición de escucha y generación de confianza para que cada una de las maestras se narre, cuenten sus experiencias con libertad. Debe autorregular sus prejuicios y opiniones, saber en qué momento y cómo preguntar. Su función consiste en ubicar temporalmente a la persona que hace la narración y re direccionarla cuando sea necesario, pero no intervenir o cuestionar lo narrado. Debe conocer la investigación y buscar las condiciones aptas para la narración (lugar y ambiente cómodo).

3. METÓDICA

3.1 ENCUADRE/CONTEXTUALIZACIÓN

En primer lugar, se deben recordar las intenciones generales de la investigación. En segundo lugar, se precisa el objetivo de la técnica de investigación, la duración del encuentro (máximo hora y media) y las técnicas de registro, devolución y análisis de la información.

El encuentro se puede reprogramar solo si es necesario, cada investigador valora la situación de acuerdo al objetivo de la técnica. No obstante, es importante tener presente tres circunstancias: por una posible crisis emocional que no permita retomar la narración, si el participante así lo decide.

3.2 Consentimiento informado

Cada maestra debe conocer y firmar un consentimiento para llevar a cabo la narración.

3.3 Preguntas espontáneas de orientación

La orientadora del grupo focal deberá estar atenta a la formulación de preguntas generales que permitan ampliar la narración del participante. Recordar que no es una entrevista.

4. Técnicas de registro

Grabación de voz y notas de campo.

5. Proceso de transcripción, convalidación y análisis.

Con la grabación de voz, se realizará un proceso de transcripción literal y fidedigna de la información. Posteriormente, se realizará un análisis de la información y entrega de un informe de investigación a la maestría.

ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

IDENTIDADES PROFESIONALES EN EDUCACIÓN ESPECIAL: TEJIDO DE EXPERIENCIAS E HISTORIAS COMPARTIDAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificada (o) con cedula N° _____ expreso mi consentimiento para participar en la investigación: Identidades profesionales en educación especial: tejido de experiencias e historias compartidas

1. El objetivo general de la investigación es: Interpretar los procesos de configuración de las identidades profesionales de maestras en educación especial a partir de la construcción de relatos de vida.
2. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de entrevistas conversacionales y grupos focales.
3. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual y construcción de relatorías.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y no serán divulgados sin mi expreso consentimiento.
5. El equipo estará abierto a responder cualquier pregunta que surja sobre la investigación.
6. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si yo así lo solicitare.
7. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

Firma del participante

Fecha:

Firma del investigador(a)

Fecha:

Anexo 4: Tabla codificación y proceso de análisis

Qué se dice en el relato (transcripción fidedigna)	¿Cómo lo interpretamos?	¿Qué se plantea a nivel teórico?	Temas emergentes
En este punto se hace una lectura de la información obtenida a partir de cada relato, resaltando aspectos que se consideran importantes dentro de las narraciones.	Es aquí donde aparecen reflexiones, apuntes analíticos pensados a la luz de los objetivos planteados y asumiendo posturas críticas frente a lo que nos sugieren las identidades profesionales de maestras en educación especial.	Aparecen en algunos relatos alusiones que pueden tener que ver con hallazgos de otras investigaciones, postulados de autores y reflexiones a nivel teórico.	Se nombran temas recurrentes, notas con relación a nociones que se nombran en el relato.

III. ARTICULO DE RESULTADOS

MAESTROS Y MAESTRAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL: IDENTIDADES PROFESIONALES Y TENSIONES DE EXISTENCIA

**Nancy Catalina Vásquez Zapata
Lina María Franco Mejía**

MAESTROS Y MAESTRAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL: IDENTIDADES PROFESIONALES Y TENSIONES DE EXISTENCIA⁶

Nancy Catalina Vásquez Zapata⁷
Lina María Franco Mejía⁸

Resumen:

Este texto es una puerta de entrada a las identidades profesionales de maestros (as) en educación especial, un espacio no limitado, porque se abre ante la posibilidad de encuentro con los otros (as): maestros, personas con discapacidades, escuelas y familias; es un eslabón que parte del tejido histórico que hemos venido construyendo como Licenciadas en Educación Especial, por medio de la investigación y la búsqueda conjunta para interpretar la configuración de las identidades profesionales de maestros (as) formados en este campo.

Pretendemos develar aquí muchos de nuestros cuestionamientos, algunos resultados encontrados en un estudio que hizo parte de nuestras vidas, ya que atravesó nuestra propia experiencia y nos convocó a encontrarnos en nuestras biografías, en consonancia con las biografías de otras maestras (narradas a partir de relatos). Este estudio tiene su asidero en la necesidad disciplinar y personal, de señalar la importancia de proclamarnos colectivamente y reclamar de manera legítima el lugar que merecemos en la educación de las personas con discapacidades en Colombia y nuestro papel como maestras y maestros dignos de ser reconocidos y pensados en nuestras diferencias como profesionales de la educación especial.

Se encuentran aquí, hallazgos investigativos, discusiones y algunos notas analíticas como aportes a la formación de otros y otras maestras en educación especial, desde la pregunta por las identidades que llegamos a nombrar como parte activa de un **campo de tensiones identitarias** en el marco de la educación especial, que se conjugan, entrecruzan y movilizan a propósito de algunas reformas que imperan en la educación de nuestro país.

⁶ El texto que aquí se presenta es el resultado de la investigación Identidades profesionales en educación especial: tejidos de experiencias e historia compartida, realizada en el marco de la Maestría en educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE - Universidad de Manizales) e inscrita en el Programa de Investigación Biográfico – Narrativa en Educación especial del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE) de la Universidad de Antioquia.

⁷ Licenciada en Educación Especial. Universidad de Antioquia

⁸ Licenciada en Educación Especial. Universidad de Antioquia

Contextualización de la investigación

Esta investigación nace de nuestra experiencia como maestras formadas en educación especial y que en la actualidad hemos evidenciado las dificultades de las profesionales en este campo de encontrar un espacio en el cual ejercer la profesión desde las motivaciones por las cuales nos profesionalizamos y desde los objetivos de formación de nuestra licenciatura; es entonces una reflexión propuesta desde nuestras construcciones y búsquedas identitarias, pero también desde el interior de la educación especial como campo de saber.⁹ Acudimos en esta investigación a la narrativa que como bien lo señala Bolívar (2005) “no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”. (P. 5)

Por lo anterior es importante aclarar que en adelante este texto expondrá su contenido en primera persona, teniendo en cuenta que la investigación se ha gestado en la narración autobiográfica de nuestras experiencias; así mismo, en la investigación realizada todas las participantes somos mujeres, de tal forma que a lo largo del texto nos nombramos maestras, lo que no implica que esta categoría no sea generalizable a otros ámbitos o no aplique para el caso de los maestros en educación especial.

Nuestras experiencias individuales, pero también nuestra historia compartida, incluyen la participación como co-investigadoras en el estudio “Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia), 1980-2008”¹⁰, proceso del cuál parten nuestros primeros interrogantes y motivaciones para la realización de esta investigación; es así como encontramos varios asuntos que nos empiezan a inquietar como son: las incoherencias entre la formación que recibimos y el ejercicio de la profesión; la ausencia del maestro y maestra en educación especial en espacios legítimos del colectivo de maestros (Por ejemplo en el Estatuto de Profesionalización Docente 1278 de 2002, con consecuencias directas en las formas de vincularse al sector público Estatal); las reformas educativas que nos han venido ubicando en distintos roles y funciones (con consecuencias por ejemplo en el ejercicio de la profesión en la relación pedagógica directa con estudiantes con discapacidades y/o talentos excepcionales, que solo es posible en el sector privado, producto del cierre de las instituciones de educación especial; o consecuencias sobre los programas de

⁹ Educación especial como campo de saber hace referencia a: “un *campo multidisciplinar de problemas* o un campo *plural de conocimientos y saberes* sobre los procesos, prácticas y fenómenos educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos relacionados con sujetos en situación de discapacidad y, en sus múltiples articulaciones, con otras *subjetividades minorizadas y excluidas*” (Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez 2012, p. 6)

¹⁰ De aquí en adelante Historias de Vida

formación de licenciados y licenciadas en este campo, que han sido cerrados en varias universidades del país).

En la experiencia de participación en la maestría empezamos a hacernos preguntas que aunque venían gestándose desde la investigación de historias de vida, aquí adquirieron un carácter más identitario, en tanto necesitábamos pensar esas preguntas que venían problematizando nuestro devenir como maestras formadas en educación especial, por lo tanto empezamos a preguntarnos: si actualmente no estamos trabajando con sujetos con discapacidad, si socialmente no se nos reconoce como maestras en educación especial, sino maestras de primaria, entonces ¿somos maestras de educación especial? ¿basta autonombrarnos para serlo? Y empezó la búsqueda por las identidades y su configuración.

Por las razones antes descritas fue necesario buscar los registros de las investigaciones que abordaran las identidades profesionales docentes y pudieran servir como antecedentes, a ellas nos aproximamos desde una revisión documental en el contexto nacional e internacional y encontramos un énfasis en maestros y maestras de secundaria, como es el caso de Argentina, España, Brasil y Colombia, en estos contextos fueron claves los trabajos Bolívar, Fernández y Molina (2004); Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005); Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006); Alves, Moreira, y Santos (2005).

Para el caso colombiano, la investigación citada anteriormente sobre historias de vida, es la más cercana a nuestro problema, no solo porque hace parte del mismo Programa de Investigación, sino porque ha sido el único proceso investigativo a nivel de Latinoamérica que ha abordado la identidad profesional de maestros y maestras en educación especial en una de las dimensiones de su análisis, incluso desde un enfoque biográfico narrativo como el nuestro.

Nuestra investigación se constituye por el momento y por los registros encontrados, en la única cuyo interés gira por completo alrededor de las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial, por lo tanto, en la ausencia de investigaciones que cuestionen y visibilicen esos procesos de configuración identitaria, planteamos la importancia de estudios relacionados con nuestra aparición en el escenario educativo, la pertinencia de nuestro rol en la educación de las personas con discapacidades y/o excepcionalidades y el rescate de nuestro saber pedagógico y de nuestra tradición como enseñantes, es por esto que nos preguntamos entonces **¿Cómo se han venido configurando las identidades profesionales en el campo de la educación especial?**, considerando los cambios que han venido transformando nuestras formas de ejercer la profesión y de reconocernos como maestras con un saber específico.

En coherencia con esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos; a nivel general: Interpretar los procesos de configuración de las identidades profesionales de maestras en educación especial a partir de la construcción de relatos de vida; y

a nivel más específico, por un lado, analizar sus narrativas como el lugar privilegiado desde el cual emergen las identidades profesionales y por otro aportar elementos de análisis acerca de la educación especial como profesión.

Estas acciones se llevaron a cabo empleando un enfoque de investigación biográfico – narrativo que implica otras formas de conocer y que reivindican la capacidad de los sujetos para dar cuenta, no solo de su vida, sino de acontecimientos sociales que se dotan de sentido, supone entonces una reconstrucción de la historia individual, pero también de la colectiva, es así como las historias individuales cobran sentido en sí mismas y se conjugan intersubjetivamente para construir verdades no objetivas, pero igualmente válidas en tanto que son verdades narrativas. En palabras de Bolívar y Domingo (2006):

"La investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social – hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las elaboraciones o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra" (P.4)

Desde este enfoque utilizamos la construcción de relatos de vida como narrativas que dan cuenta de las dinámicas de configuración de las identidades profesionales; como diría Ricoeur (1996, p. 147) "El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada"

En total se hicieron cuatro relatos de vida, dos de ellos de maestras en educación especial del sector privado de la ciudad de Medellín y los dos nuestros; a partir de su lectura surgen las reflexiones que aquí presentamos, para luego continuar con la realización de un grupo focal en el que las cuatro maestras ponemos a conversar nuestras experiencias en un tejido de historias compartidas sobre la profesión.

Palabras clave:

Identidades profesionales, maestros/as en educación especial, campo de tensiones, narración de experiencias.

Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra su recuento narrado a uno mismo o –como es más común– a otros, ya sea por iniciativa propia o a solicitud; su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla («la vida como texto»). Bolívar, Domingo y Fernández. (2001)

La importancia de narrar y narrarse como sujeto biográfico, hace parte de la vida misma, por ello encontramos en la primera persona, la forma más familiar de conjugar estas experiencias en torno al concepto de identidades profesionales. Bien lo Plantean Rivas y Herrera (2009) “La acción humana es un *proceso relacional*, que supone el cruce y el intercambio de las biografías personales de cada sujeto que interacciona” (p. 19).

El texto que aquí presentamos, pretende esbozar notas analíticas presentes en relatos que conjugan voces de cuatro maestras en educación especial, narraciones que se encuentran en la experiencia compartida de la enseñanza, trazos y pinceladas de momentos vividos que se preguntan por las identidades en un mundo cambiante que provoca mutaciones y quebrantamientos en nuestro ser como maestras.

Encontramos aquí, líneas que comprenden sentidos, los sentidos de nuestras experiencias, los reclamos de nuestra existencia, las marcas identitarias compartidas que nos alejan y al mismo tiempo nos encuentran en los caminos hacia el reconocimiento, una trama con sonidos de palabras enraizadas en memorias que develan nuestras identidades o por lo menos algunos rasgos compartidos de éstas; sospechas acerca de lo que venimos siendo en este trasegar frente a la educación de los que llaman ahora: incluidos. Es la trama de nuestros sentidos, es nuestra voz envuelta en palabras reflexivas, es éste, el sentido que tiene seguirnos formando en el campo de la educación especial, los sentidos que tejen la necesidad de una proclama colectiva y la importancia de vernos como sujetos de derechos.

Aquí se encontrarán relaciones y tensiones, pues hemos hallado que la configuración de las identidades profesionales en el campo de la educación especial se mueve en torno a unos campos de tensiones: en primer lugar una tensión entre la identidad asumida y la identidad atribuida desde Bolívar, gallego, León y Pérez (2005) y en segundo lugar la tensión entre el reconocimiento y el menosprecio desde los planteamientos de Axel Honneth (1997), los cuales ampliaremos más adelante. Encontrarán pues aquí lo que hacemos las voces silentes, que rompen el silencio, ante esas tensiones de existencia.

Para llegar a estas significaciones producto de la lectura de datos narrativos de la investigación que mencionamos anteriormente, hablaremos de la pregunta por las identidades y posteriormente habitaremos el universo de lo que hemos llamado: identidades de maestras en educación especial como campo de tensiones.

Maestras en educación especial en la pregunta por las identidades

En este primer momento analítico del texto, señalamos lo que para nosotras significa ser maestras en educación especial; se develan en este punto, cuestionamientos sobre eso que venimos siendo en tanto nuestra labor en la actualidad dista de las motivaciones iniciales creadas en el marco de nuestra formación profesional, teniendo en cuenta que en el momento no es posible ejercer la educación especial en instituciones especializadas del sector público Estatal y que se ha venido difuminando el rol de los maestros (as) en educación especial como enseñantes, teniendo en cuenta que desde los planteamientos que supone la inclusión educativa, se ha pasado a una función de asesoría.

En este sentido Yarza (2011) quien se refiere a la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia plantea que ésta:

Considera a los educadores especiales como un “perfil” y como “personal de apoyo” en tanto integrante de las entidades u organizaciones prestadoras del servicio de apoyo con el Estado, con lo cual identificamos una evidente desestatalización del sujeto maestro de la educación especial y una desprofesionalización y reprofesionalización de las funciones pedagógicas, educativas y didácticas, en el marco de una tercerización del servicio de apoyos y una evidente y paradójica desprotección del derecho a la educación de las personas con discapacidad (p. 36).

El interés en este artículo no es hacer una crítica en torno al modelo inclusivo, tampoco ampliar nuestras reflexiones a propósito de las reformas educativas, pero consideramos indispensable en tanto hablamos de identidades profesionales, señalar el punto anterior como escenario que de manera coyuntural ha ido mostrando marcas y huellas en nuestras identidades como maestras en educación especial, generando de alguna manera la necesidad de abordar este concepto dentro de un proceso investigativo que se sustenta en la investigación biográfico-narrativa, como enfoque que posibilita documentar las vidas, las situaciones y lo que acontece en la experiencia de quien se narra (Bolívar y Domingo, 2006)

Así pues, y con base en la narrativa como elemento que permite documentar las palabras en las biografías de cada una, hemos planteado una pregunta, la pregunta por las identidades profesionales de los y las maestras en educación especial ¿Qué nos hace ser lo que somos? ¿Cómo podemos identificar sincronías identitarias entre los maestros que se formaron en este campo? ¿Quiénes venimos siendo en el transitar por distintas modalidades de acompañamiento pedagógico?

Las reflexiones en torno a estos cuestionamientos empiezan a dibujar imágenes en nuestros rostros sobre eso que nos identifica en nuestras relaciones profesionales. Cuando pensamos en un maestro/maestra en educación especial aparecen rostros, miradas, sujetos, escuelas, vidas, proyectos, experiencias intersubjetivas, sueños y promesas del yo; estamos hablando de imágenes de sujetos encarnados en cuerpos y sumergidos en lenguajes que se relacionan socialmente, porque es allí, en las interacciones sociales donde vamos encontrando la relación del ser maestras con nuestra pertenencia a un tejido social de significados que se nos atribuyen; significados que hemos construido en nuestras vidas y que surgen en recuerdos marcados por la influencia de otros, es decir, por habitar con otros en un mundo de lenguajes.

No en vano, Ricoeur (1996) nos habla de que las personas construimos la identidad individual desde los modos en los que recreamos nuestros recuerdos para descubrir así un sentido e inventar el yo, el cual pueda ser socialmente reconocible.

Puede decirse entonces que las identidades profesionales son vida, vida vivida por alguien, pensada por alguien en un nosotros y configurada en el trasegar de la cotidianidad y la palabra. Es en la palabra -en las palabras- donde aparecen los significados, los lenguajes y los rostros humanos que se identifican unos a otros, rostros de la intersubjetividad, que tejen los sentidos y van configurando unas identidades.

Por eso, identidad como concepto general diría Giménez (2005) hace referencia a un proceso intersubjetivo que se cimienta en las relaciones con los otros, pero también a las formas individuales de diferenciación, incluye tanto lo individualmente único que nos diferencia del resto de las personas, como lo socialmente compartido que destaca las semejanzas con los demás.

Ser maestras en educación especial es pertenecer a un colectivo con unas condiciones particulares de existencia, ya que cuando socialmente se nombra al maestro como tal, ese nombramiento le inscribe y le otorga un conjunto de

significados y sentidos que acompañan su vida entera. Ese otorgamiento tiene que ver también con unas nociones que diferencian a los maestros y maestras según su escenario de aparición en lo público.

Y es que la identidad profesional se inscribe en una relación biográfica permanente, nos nombran de ciertas maneras (en este caso como maestras) no sólo a partir de un título, sino también en relación con las construcciones biográficas que se presentan durante la vida; es decir, pertenecemos a un colectivo, pero somos en tanto nos relacionamos de una manera particular desde la cual vemos el mundo, así como nos ven en el mundo desde un proceso correlacional y socio histórico.

Bolívar et al. (2005) definen la identidad para sí como un proceso de interiorización del rol del maestro; entendemos desde este punto de vista, que hay una fuente biográfica que ancla al maestro (a) en educación especial con su ser maestro, un rostro que se enriquece en su relación pedagógica, lugar desde el cual afianzamos los lazos identitarios y seguimos en el movimiento intersubjetivo, trazando las líneas que nos van sugiriendo las identidades.

La pregunta por las identidades de maestras en educación especial se edifica en las formas distintas de asumir la educación especial, desde las construcciones históricas personales que se atraviesan y se dejan interpelar por los procesos de formación y a su vez por los roles que asumimos en la docencia; por ello las identidades todo el tiempo se reconfiguran, se reinventan, se piensan y están en movimiento permanente:

No, en esa época cambió el rol, cambió el rol porque yo no estaba preparada, yo no fui normalista y yo no estaba preparada como para trabajar y dar todas las asignaturas: que ciencias que matemáticas, no, no, no para mí eso fue una cosa muy dura (P.C)

En el caso de la educación especial, esa reinención es algo que acompaña el devenir histórico de los y las maestras de una manera muy particular, dado que nos movemos por procesos de reforma que nos han venido ubicando en roles muchas veces distintos a los que se nos plantearon en la formación, así por ejemplo

Los Concursos Docentes abren el espacio escolar a cualquier profesional no licenciado, pero han omitido la singularidad de un educador especial que se plantea paradójicamente como uno de los soportes profesionales de los procesos de inclusión escolar (que afecta a la totalidad del servicio). De

esta manera, los educadores especiales no son convocados a vincularse con el Estado mediante ningún Concurso, en su lugar se plantea la supresión o reconversión de los cargos docentes o administrativos existentes en las entidades territoriales que cumplen funciones de apoyo (Artículo 11 del Decreto 366) o su contratación tercerizada como prestadores de servicios” (Yarza 2011, P. 37).

Con lo anterior podemos señalar que nuestra pregunta por las identidades profesionales del maestro/a en educación especial se mueve en el lugar de una promesa del yo, un quiebre como sujetos epistémicos, un lugar al que le asiste la pregunta permanente de quién se es y para quién se es, qué es lo que piensa sobre sí y qué está esperando de otros en relación a su identidad, al reconocimiento de lo que se es; Honneth (1997) plantea que los sujetos necesitamos ser reconocidos por los otros para construir una identidad estable.

El transitar por distintas espacialidades, ese movimiento por distintos escenarios de acción pedagógica, el convertir nuestros roles (de la enseñanza al apoyo), no por decisión propia sino por imposición de los entes Estatales, es lo que nos ha sugerido pensar las identidades del maestro en educación especial como un escenario marcado por tensiones. Si bien es cierto que existe una crisis en las identidades profesionales de los profesores en general unida a la crisis de la modernidad (Bolívar et al, 2005), también podemos afirmar que unido a esta crisis identitaria, los maestros en educación especial tenemos otras luchas que conseguir, otros espacios que ganar, parámetros por romper, el parámetro que nos está excluyendo del sistema educativo Estatal, el que nos convierte las funciones sin preguntar a las familias y a los estudiantes que acompañábamos en los procesos educativos, el que nos piensa de una manera distinta a la que muchos de nosotros concebimos, el que nos muestra una barrera anclada al no reconocimiento.

¿Cómo nos ven a nosotros ya? Si no nos ven como maestras especiales sino como profesoras de español en mi caso, L. es profesora de matemáticas y hay ahí como una tensión entre la identidad que yo asumo, porque uno se siente educadora especial ¿cierto? Por la formación; y la identidad que le otorgan los otros y descubríamos tristemente que es como si no fuéramos maestras especiales porque si no hay un reconocimiento, si el otro no nos reconoce a nosotras como maestras en educación especial pues... no lo somos ¿cierto? Porque uno es también, no solo desde lo que uno siente que es, sino también desde el reconocimiento del otro (N.V)

El problema fundamental de nuestra identidad como maestras en educación especial es entonces el no reconocimiento, pero no es el no reconocimiento por parte de cualquier estamento, se trata del reconocimiento por parte del Estado, así pues, hemos evidenciado distintas formas en las que otros identifican rasgos identitarios que nosotras mismas consideramos como parte de un tejido que sincroniza las historias de muchos maestros en educación especial:

Hay testimonios en los que ustedes se sienten como educadoras especiales profundamente reconocidas en su saber ¿cierto?, por ejemplo, entonces les remiten niños con dificultades, les piden la opinión, o sea, yo si siento que hay una carga de reconocimiento muy fuerte hacia el saber disciplinar de ustedes ¿cierto? (M.T)

La pregunta por las identidades de maestros en educación especial entonces se juega en el *siendo* y el *podría ser*, ya que una cosa son los elementos que nos brinda la formación profesional, la cual continua construyéndose en el trasegar, la movilidad y la interacción; y otra lo que muchos de nosotros esperábamos ser, lo que podríamos hacer en el marco de una promesa que se construía a lo largo del tránsito entre la formación del pregrado y la actuación profesional, y esta elección de vida que se abre ante el mundo y ante los otros de maneras distintas.

Es importante mencionar que el concepto de existencia en lo social implica ser miradas desde alguien, saberse vistas, tocadas por alguien más, es decir, sentirse como seres reconocidos y reconocidas; en palabras de Honneth (1997) “el sujeto adulto, por la experiencia del reconocimiento jurídico, conquista la posibilidad de concebir su obrar como una exteriorización respetada por todos” (p 144)

En el colegio [en el que trabaja] muchas veces me llamaron psicóloga ¡ah usted es la psicóloga del colegio! ¡ayy usted es la que... mire es que yo tengo un problema, es que yo tengo una dificultad, es que ayúdeme con esto, es que venga dígame esto, entonces uno decía: no yo no soy la psicóloga, yo soy la profesora, yo soy también profesora como los profesores de acá (N.V)

Con base en lo anterior, este texto se convierte en una narrativa que explica el trastocamiento generado a partir de la necesidad de reconocimiento de las funciones de la maestra en el plano jurídico y el reconocimiento de su saber disciplinar en el sector público estatal.

En lo que sigue de este texto, estaremos abordando la manera como se configuran las identidades de los maestros y maestras en educación especial como un campo de tensiones

Identidades de maestras en educación especial como campo de tensiones

Soy una voz que se pierde entre la línea que divide la normalidad de la anormalidad, un reclamo iracundo ante la inmensidad de los discursos que imperan en la educación en Colombia, la quemadura que nace en el fuego incandescente de las reformas educativas, un cuestionamiento acerca de los mecanismos de poder que hablan de la inclusión de los excluidos y la exclusión de los incluidos, soy una maestra, pero no cualquier maestra, la maestra de aquellos no educables, los marginales y los vulnerables, soy la maestra de todos y de ninguno. Soy un discurso marcado por la distancia existente entre mi formación y mi práctica profesional (N.V)

Hemos expuesto anteriormente, nociones en torno a la configuración de las identidades profesionales de maestras en educación especial, ahora nos centraremos en estas identidades como relato que circula alrededor de la idea de tensiones existentes entre la identidad asumida y la identidad atribuida (Bolívar et al, 2005), y el reconocimiento y el menosprecio Honneth (1997).

Comprendemos este lugar de tensiones como una lucha constante entre el ser para sí y el ser por otros, entre ser reconocidas o ser menospreciadas; las tensiones hacen referencia entonces a esa fuerza que nos mueve a construir nuestro ser en el mundo en tanto maestras. Así pues en primer lugar hablamos de que la identidad no es una esencia única de los sujetos, por lo tanto hablamos de identidades como pluralidad, como formas de asumir diferentes formas de sí, por ello, estas significan: cambio, construcción, transformación.

Comprendemos las identidades profesionales desde los planteamientos de Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) como:

Un concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo (p. 238)

Primera tensión: lo que somos y lo que se nos asigna.

Pero ¿qué es la identidad sino el dinamismo y movimiento entre lo que se va construyendo en la experiencia, la vida y el lenguaje? Tal vez la identidad no tiene un lugar de llegada, sino lugares de tránsito, de aparición, estados de vivencias que se conjugan en las memorias para dar paso a nuestras emociones, sentimientos y actuaciones. Nos identificamos unos a otros, vemos nuestros rostros y a través de esas miradas entablamos relaciones que configuran nuestras identidades; este dinamismo plantea identidades que no son únicas, que no se terminan de construir, porque el movimiento va develando los sentidos de nuestra existencia. Pero sí podríamos hablar de formas dialógicas de significarse con otros, de mostrar unas formas de sí definidas, que se mantienen en el tiempo y se dejan interpelar por la existencia de otros.

Como profesional no se es una sola cosa, pero sí podríamos afirmar que hay movimientos identitarios clave que anclan y se mantienen estables en nuestra vida; esos movimientos identitarios los vamos asumiendo como propios en la medida que la interacción con los otros nos permiten considerar ciertas huellas de la identidad como propios, asuntos que cuando se nombran, sabemos que nos pertenecen, que nos convocan, que nos muestran ante el otro de ciertas formas.

Tal vez la pregunta por las identidades no tiene una única respuesta, sino que presenta muchas formas de asumirse; en el caso de los y las maestras en educación especial hemos identificado unos rasgos identitarios que nos son propios, huellas que se van manifestando de manera común y sin reparos pero los cuales se ven amenazados por movimientos de tensión identitaria. Estos rasgos comunes los hemos identificado en los relatos de las maestras participantes de ésta experiencia investigativa; aparecen en las narraciones y los hemos nombrado acontecimientos biográficos, los cuales se enmarcan en las relaciones que establecemos con las personas con discapacidades, las relaciones que asumimos en cuanto enseñantes y parte de una disciplina, la preocupación por el aprendizaje de los que por mucho tiempo se consideraron no educables, el pensar la diferencia y cuestionarla.

Con base en lo anterior, las huellas identitarias son marcas del yo comunes a las y los maestros en educación especial, es pensar qué es lo que cambia y qué es lo que permanece y se configura en el marco de esta primera tensión; estamos hablando de maestras cuyas biografías nos diferencian y al mismo tiempo nos unen en experiencias compartidas.

Desde este punto de vista, encontramos tres acontecimientos biográficos de las

maestras en educación especial, que constituyen un **tejido sincrónico de la experiencia compartida**, es decir, la uniformidad con la que aparecen algunos hechos en las biografías de las cuatro maestras y que históricamente ha permitido que se conserve una frontera con los demás maestros y maestras, un territorio propio a pesar de los cambios producto de las reformas educativas. Esos acontecimientos biográficos se encuentran en los relatos, en la narración de sí y el encuentro de subjetividades; vemos de esta forma las identidades profesionales como narrativas de sí, como una construcción histórica que parte de los acontecimientos.

Uno de los acontecimientos es la **formación inicial** en el campo de educación especial, se trata de esa elección a voluntad o al azar que termina envolviendo nuestro ser como maestras, de tal forma que decidimos quedarnos y culminar nuestros estudios en pregrado:

Inicié mi carrera de educación especial; entonces empecé, empecé a ver las materias, empecé a ver todo nunca me aburrí, al contrario, empecé a sentir esto que yo te estoy contando que se llama pasión, eso que te gusta, que te encarreta, que querés estar ahí y no volví a saber de un computador, pues aquello que yo pensaba que era lo que quería, no fue, no fue... pues entonces así empecé y terminé pues todo el proceso (D.B)

Unido al primer acontecimiento, los **acercamientos iniciales a sujetos con discapacidades** (un tipo de sujetos con discapacidad, no con otros), son momentos cruciales que impactan las biografías y que configuran los primeros lazos con la educación especial, los cuales continúan construyéndose a lo largo de la existencia con la formación y el ejercicio de la profesión en determinadas instituciones, esto lo interpretamos como procesos de identificación y las primeras huellas identitarias, en palabras de Ricoeur (2005):

La identificación descansa pues, en constantes perspectivas que conciernen no solo a la forma y a la magnitud sino también a todos los registros sensoriales, desde el color al sonido, desde el gusto los aspectos táctiles, desde el peso al movimiento, la identificación es evidente mientras las deformaciones no la hagan problemática (p. 73)

Muchas maestras en educación especial compartimos sensaciones y emociones parecidas, rostros de complicidad cuando la palabra “especial”, “discapacidad” y otras que son parte del repertorio pedagógico propio de quienes nos hemos formado en educación especial nombramos; es también una simpatía inacabable que sugiere un rasgo distintivo propio.

Esas primeras identificaciones que luego toman fuerza en las biografías, podemos evidenciarlas en el siguiente relato:

Pasé a la segunda opción que era educación especial y me quedé, me quedé no sé por qué porque yo no tenía ninguna experiencia pues como previa con la educación especial ni con personas con discapacidad pero me quedé, me quedé y cuando me cambié de pensum que empecé pues como a ver las primeras prácticas, los primeros acercamientos, ahí me enamoré, me enamoré de la educación especial (LF)

Y el otro acontecimiento hace referencia al **saber disciplinar** se trata de unos conocimientos que develan el ser del maestro en educación especial, que configuran y marcan formas diferenciales de estos profesionales, formas de asumir la educación desde el respeto por las diferencias humanas como parte de la vida misma, formas de ser maestro (a) que se enmarcan en la preocupación por la enseñanza, pero no la enseñanza de cualquiera, la enseñanza de las personas con discapacidades, un espacio que se configura en la memoria, el sentir con el otro a quien se le ha discriminado y excluido de la educación y lo cual no ha podido resolverse aún con los planteamientos de la educación inclusiva.

[...] Fue una educadora especial la que me enseñó a mí a hacer una actividad grupal con niños con discapacidad cognitiva (silencio)... y el, y el profesor que nos enseñaba todo lo que tenía que ver con discapacidades cognitivas era un educador especial, no era un psicólogo ¡era un educador especial! Es decir, ahí hay un capital de saber porque es que esta es una disciplina que integra muchos saberes, de la psicología, de la pedagogía, de la antropología, ¡de todo! Cierto... eee pero por eso cuando yo digo “vale la pena ser educadora especial” (M.T)

Sin embargo, eso que venimos construyendo como rasgos propios en relación con las identidades profesionales se ven marcados por movimientos de tensión, en tanto lo que pensamos que somos y los rasgos compartidos no son vistos por otros entes como el Estado de igual manera, al contrario, develan una disincronía en tanto nuestro saber disciplinar por ejemplo es una cuestión que se resuelve con la capacitación de otros maestros, los cuales deben asumir la educación de las personas con discapacidad basados en lineamientos y orientaciones inclusivas.

Lo que queremos señalar en este punto no es que la inclusión y sus propósitos centrados en la educación para todos sea un obstáculo para nuestra realización como profesionales, sino que ésta se propone como la única opción educativa de las personas con discapacidades y esto se convierte en un aspecto que requiere una reflexión profunda acerca de si de lo que se debería hablar es de inclusiones y

no de inclusión en tanto las diferencias humanas nos ubican en una perspectiva de respeto.

Nuestra función actualmente es una función asesora, es una función asesora, es una función de acompañamiento a otros docentes, sobre todo; pero también a estudiantes, pero también a familias de en las dificultades, con los niños que tienen dificultades en las instituciones, pero es una función digamos que creó el Estado, después de haber eliminado las aulas y escuelas especiales públicas, entonces empezó a generarse ese rol que, que no es, que no es directo, no es una función que tenga que ver sobre todo con la enseñanza directa... sino que es una función que tiene que ver con el asesoramiento, no es lo mismo asesorar que enseñar. (N.V)

Diría Skliar (2010):

Uno podría preguntar si la inclusión es *inclusión* cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos, la suma presente de presencias, pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la convivencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el portador y el portavoz de la inclusión (p. 106)

Con lo anterior estamos ante una tensión marcada por las diferencias entre lo que nosotros sentimos como rasgos comunes en términos de identidad y lo que otros piensan con relación a nuestra tarea de enseñar, viendo nuestra labor como un apoyo que tiende a desaparecer. No obstante y aunque existan profundas rupturas epistémicas de nuestro ser como maestras, encontramos bases sólidas que configuran los sentidos y van tejiendo las identidades de los maestros en educación especial y es desde esa tensión de existencia donde nuestra voz se alza ante la posibilidad de ser reconocidas desde nuestro saber disciplinar, nuestras relaciones con los sujetos con discapacidades y nuestra formación.

Nuestra identidad no es una crisis generalizada a todos los maestros y maestras, ni en todos los ámbitos en que nos desempeñamos, es más una herida moral (Honneth, 1997) para quienes vivimos los cambios como injusticias sociales o como formas que contradicen lo que construimos como maestras; pero para otras es el significado del ejercicio de la profesión y desarrollo pleno de sus ideas de sí.

Como lo señala Skliar (2010)

Sobre todo cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y no dan ni dejan margen para vivir y pensar de otra manera la educación. Es por eso que más de hablar de “crisis” —a la cual se adhieren algunas posturas críticas que tienden más bien a banalizarla—, se debería pronunciar “dolor”, “agonía”, “sufrimiento”, “trastorno”, “padecimiento”, “conmoción”, etc. (p. 103)

La tensión señala que esos rasgos compartidos que tenemos como maestros, no son los mismos que nos otorgan otros, para quienes nuestra función y nuestro rol tiende a desaparecer, es decir, el Estado, desde donde lo que somos está llamado a difuminarse y apartarse de nosotros mismos y lo que hemos construido como maestros (as). Y decimos que es el Estado, porque sentimos que la existencia, está marcada por un profundo reconocimiento de las familias, otros colegas y los mismos estudiantes que acompañamos en nuestra labor como maestros (as), pero ese reconocimiento no se da de la misma forma a nivel Estatal, pues en este plano, nuestra profesión no está valorada de la misma forma.

Hay una cosa importante del reconocimiento, es mirar esos otros ¿cierto? Por un lado están los otros colegas ¿cierto? Es decir, eee los otros colegas reconocen en ustedes un saber especializado, por ejemplo nadie dudaría que tú tienes un saber altamente especializado en autismo, es decir, que la gente pueda aprender de ti ¿cierto? Esos otros así ustedes no lo ejerzan, saben que son educadoras especiales entonces las consultan, les preguntan. (M.T)

Encontramos entonces una disincronía, una brecha entre lo que sentimos que somos y la identidad que se nos otorga por parte de ciertos estamentos, es decir, las identidades se construyen de forma dinámica a partir de las experiencias y las relaciones con los otros, en este intercambio de sentidos existe una brecha entre lo que cada quien construye como propio y lo que externamente se le asigna. En este sentido, Bolívar (2004) define las identidades profesionales como “una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales” (p.3)

Esa disincronía (o brecha como lo llama Bolívar) se constituye en una tensión, en tanto la negociación de los significados siempre estará presente como una lucha

por el autoafirmarse con los otros y por ser reconocidos en la propia idea de sí; en el caso de las maestras en educación especial, tenemos diferentes trayectorias profesionales y aparecen en muchas narraciones, esas diferencias entre el querer ser y el hacer en algún momento de la vida y el ejercicio de la profesión, es así como podemos leerlo en la siguiente narración:

Trabajé tres años en educación regular, eeh siempre preescolar, siempre con los chiquitines, no tuve experiencia con los primeritos nada de eso, siempre en eso. Haciéndolo muy bien, gustándome también mucho pero siempre con la idea de “yo quiero educación especial” “yo quiero educación especial porque es lo que yo hice, lo que yo quiero hacer”. (D.B)

En ese proceso de atribución de significados y roles de los otros, hay un quiebre, una no correspondencia con lo que sentimos como propio, una incoherencia que va mucho más allá en el caso de las y los maestros en educación especial, pues tiene que ver con la relación con la enseñanza en contextos escolares, sobre todo para quienes quisiéramos y deseamos aparecer en el escenario público como maestros de la educación especial.

En este sentido consideramos pertinente aclarar que la relación con la enseñanza en contextos escolares no es el único escenario de aparición; sin embargo, para cualquier otro docente es una elección el estar en el aula, pero en el caso de las maestras (os) en educación especial, se trata de una imposición, el no estar en la escuela desde una relación directa con estudiantes, tejiendo los sentidos que suponen la enseñanza y el aprendizaje; se ejerce el rol de maestra en educación especial desde otras miradas, las cuales fueron pensadas por otros, ya que las personas directamente implicadas (maestros, familias, estudiantes) no se les convocó para escuchar su voz y asumirla desde el lugar de la interlocución.

[...] decime un niño, por ejemplo los niños sordo ciegos como están de, de, de abandonados dentro del sistema educativo, no tienen adónde ni a las escuelas públicas, ni al sector privado, pues están abandonados dentro del sistema, entonces... Yo pienso que el asunto también aquí de la identidad no es solamente porque nosotras no tenemos, o sea, no es un asunto de reclamo del trabajo porque nosotras finalmente, por lo menos N y yo pues estamos ubicadas laboralmente, ¿cierto? No es un asunto laboral, es un asunto de que si nosotros nos formamos para otros ¿cierto? También estamos pensando en la educación de esos otros. (L.F)

En maestras y maestros en educación especial, el tránsito por diferentes espacialidades no ha sido por elección propia, si no que ha ocurrido por cambios externos y ajenos a la propia elección, cambios que nos han venido ubicando en

múltiples roles y formas de asumirnos, que no corresponden con las ideas y las construcciones propias que algunos tenemos.

El transitar por varias especialidades puede ser una opción para conocer múltiples formas de ejercer la profesión y relacionarnos con el saber, pero también puede ser un límite para quienes elegimos y nos proyectamos desde la formación en una especialidad específica como lo es la escuela (para el caso en particular, en acompañamiento directo a personas con discapacidades y/o excepcionalidades); es una limitante cuando no corresponde con lo que se viene siendo como maestra y cuando ese tránsito no corresponde con una elección, sino con un posicionamiento externo.

Es en este sentido, en este paisaje de reconvención identitaria donde podemos dibujar y trazar un postulado analítico que parte de una tensión de existencia marcada por las disimilitudes entre lo que asumimos que somos como maestros formados en una disciplina específica y lo que nos otorgan otros

Es decir, cuando este mismo Estado, podríamos decir, es un Estado que invierte en la formación de profesionales que necesita, ¿cierto? las universidades públicas son una inversión del Estado porque se supone que los necesita ¿cierto?, no será que el hecho de que tu pases por ejemplo a la educación regular de alguna manera, es desperdiciar esa inversión cuando hay otros que pueden hacer eso, pero ¿qué pasaría con los autistas?, es decir, mi pregunta es sobre esto: ¿es sobre qué? Claro, la identidad se construye no solamente en la autoafirmación de lo que yo soy, pero ese yo soy tiene que ver también con lo que yo veo que otros ven de mí ¿cierto?, es una cosa de relacionamiento. (M.T)

Dubar (2000) (citado en: Bolívar, 2005) habla de “la teoría de la *doble transacción* (biográfica y relacional) según la cual, la identidad en cada momento se juega entre los proyectos personales de identidad reivindicados “para sí” sobre la base de la experiencia biográfica, y la identidad que le reconocen los “otros” (personas, sociedad o institución) por medio de categorizaciones o reconocimientos sociales” (p. 21)

Para el caso de las maestras participantes de esta investigación que no hemos ejercido la profesión en instituciones de educación especial, sino que hemos vivido el oficio de enseñar desde el campo general de la pedagogía, el tránsito entre la formación en el pregrado y el inicio de la vida profesional es un acontecimiento que más que otra cosa, contiene una profunda ruptura, pues no continuamos con el proceso que se inició en la formación del pregrado, el cual se constituía en la idea que teníamos como maestras.

Yo siento que ahora que pasé al concurso que estoy en el aula encontré un lugar como maestra, pero siento que todavía no encuentro un lugar como maestra especial, no sé, no sé si algún día tenga la posibilidad de ser maestra de sordos o tenga la posibilidad de estar en un aula con sujetos con discapacidad, no sé si... si eso sea posible pero sería, sería grandioso que se pudiera (L.F)

En esa tensión (identidad para sí y para otros) es donde maestros (as) en educación especial nos enfrentamos a una reconfiguración de nuestras identidades, encontramos una brecha, un espacio encajonado y despojado de libertad, la libertad de asumirnos de manera individual desde nuestra esencia y nuestras convicciones y esperar que esa esencia sea transferida al plano de lo social, sea vista por alguien, asumida por un nosotros y encontrada en las múltiples formas de ejercer la profesión.

Es así como aparecen unas disincronías entre el nosotros y los otros, entre lo público y lo privado, pues las identidades como historias sociales y políticas, quedan confinadas a lo privado cuando no se tiene un ámbito de realización en lo público y aquí no hacemos referencia a lo público Estatal, si no a la esfera de las relaciones donde somos interpelados por los otros, con la inevitable pregunta por ¿quién soy? que solo podemos responder de forma narrativa (Arendt, 2007), pregunta cuya respuesta no coincide con las imágenes del otro ni del proyecto social, para el caso de maestras en educación especial que ejercemos nuestra profesión desde otros roles diferentes a los socialmente imputados.

Cuando se aparece en la esfera pública, se aparece entonces como narración, como cuerpo diferenciado de otros, es ante la interpelación que respondemos narrativamente, desde la interpretación, de nuestro estar siendo en el mundo. Esta aparición ante los otros siempre es problemática porque en la trama social constituida de relaciones, los significados a veces nos separan y a veces nos unen, es por esto que ese tránsito entre lo público y lo privado hace un quiebre identitario, puesto que la identidad es frágil, se rompe ante las apariciones en el mundo por la expectativa de los otros.

Por eso, no basta con que nos nombremos maestras en educación especial, si desde algunas esferas en lo público-Estatal no hay reconocimiento como tal, si no tenemos un lugar de visibilización; es importante entonces destacar que en nuestras narraciones aparece la brecha que se mencionó anteriormente, desde lo que pensamos como maestras y las formas en que están organizadas socialmente las alternativas educativas en las cuales podemos ejercer las profesión.

Es así como hay una clara distinción entre las maestras que se desempeñan en la

educación especial del sector privado y las que se desempeñan como maestras de básica primaria; las primeras son reconocidas socialmente como maestras en educación especial, para las segundas, el reconocimiento dista de este nombramiento y se nombran de acuerdo al rol que ejercen.

Durante los cambios producto de las reformas educativas, que han venido posicionando a las cuatro maestras participantes en esta investigación, en diferentes roles, unas dentro del campo de la educación especial, otras asumiendo funciones como maestras de aula de básica primaria, maestras de apoyo a la inclusión o como formadoras de formadores, nos han venido nombrando de diferentes formas, lo que interpretamos como un reflejo del reconocimiento social; así se lee en el siguiente relato:

... Yo extrañaba que la gente me llamara profesora y como desde que me gradué empecé a desempeñar el cargo de maestra de apoyo... (NV)

Lo que nombramos anteriormente como una discincronía entre lo público y lo privado, abre la discusión a una segunda tensión relacionada con el reconocimiento y menosprecio de los otros y de nosotras mismas, en diferentes ámbitos y espacios de ejercicio de la profesión.

Segunda tensión: reconocimiento y menosprecio

Hemos visto hasta el momento la existencia de relaciones entre la identidad y el reconocimiento en cuanto a las construcciones identitarias de maestros y maestras en educación especial; esta relación se fundamenta en el hecho de que las identidades al surgir en el encuentro con el otro y en las relaciones intersubjetivas van trazando caminos hacia el reconocimiento, bien lo señala Honneth (1997) cuando argumenta que el individuo puede estar seguro del valor social que tiene su identidad desde la experiencia del reconocimiento (p. 100)

Cuando Honneth nos habla de la experiencia del reconocimiento, nos está mostrando la necesidad que tenemos los seres humanos de tener una conciencia de nuestro propio valor en la sociedad. Este autor sin embargo, nos aclara que este reconocimiento debe ser recíproco y apunta a: “reconocerse recíprocamente como personas de derecho, significa que los dos sujetos introducen de un modo controlado en su propia actuar, aquella voluntad general que se encarna en las normas de su sociedad intersubjetivamente reconocidas. (p. 101).

Saberse reconocido o reconocida es revelar ante nuestra existencia la posibilidad de ser aceptado por otro en nuestras diferencias, ser habitado por unas

diferencias que nos asisten como seres humanos y a las cuales no podemos renunciar por el simple hecho de nuestra humanidad. Sin embargo, puede darse el hecho de que el reconocimiento emerja en condiciones de conflicto y menosprecio (Honneth, 1997) y es en este punto donde queremos plantear una segunda tensión.

En el caso de este estudio, reconocimiento y menosprecio se asumen como las formas en que cada quien vive día a día sus relaciones con el ejercicio de la profesión, ya sea desde la experiencia cotidiana del desplazamiento de sus ideas de sí o desde la confirmación de las mismas. A continuación dos narraciones que así lo expresan:

Había muy pocas instituciones de educación especial en Medellín, muy pocas instituciones o muchas instituciones si había pero cuando uno enviaba las hojas de vida, pues generalmente ya tenían como su personal que ya llevaba muchos años ejerciendo, entonces finalmente el trabajo que más había era con el Estado y era de Maestra de Apoyo (N.V)

un chiquitín me permite a mí muchas cosas diferentes, entonces si controla esfínteres, si le tengo que enseñar colores, si le tengo que enseñar mínimamente que permanezca sentado, eso es lo que yo quiero hacer, esa es como la diferencia, no me veo como en lo otro por eso (D.B)

Planteamos aquí entonces una nueva emergencia identitaria, la cual pasa por momentos de tensión sobre todo para quienes ejercemos la profesión en la educación básica primaria. Las preguntas que acompañan esta tensión hacen que nuestras identidades se jueguen entre el reconocimiento de quienes consideran la pertinencia de nuestro rol en la educación y el menosprecio desde donde ocurren desplazamientos. Nos preguntamos entonces cómo es que fuimos ubicadas en otros lugares, como es que fuimos desplazadas de nuestras propias construcciones identitarias hacia lugares no planeados por nosotras desde nuestra promesa, nuestro anhelo a futuro, nuestro proyecto como maestras en la relación directa con personas con discapacidades; esa pregunta es también la pregunta por la promesa política, qué pasó con lo que socialmente se nos dijo al iniciar un proceso de formación en pregrado: “socialmente hay lugar para ustedes como maestras”, pero al salir al mundo, al ejercicio de la profesión, esa promesa se rompe, así que debemos empezar por transitar entre diversos roles e instituciones (ONG’s, fundaciones, básica primaria, maestras de apoyo), que si bien son otras posibilidades de ejercicio y de movilidad identitaria muy respetables, para algunas de nosotras, también son formas cotidianas de desplazamiento impuestas en nuestras legítimas funciones y formas de ser maestras.

El problema es que también desaparecemos por todo lo que tú ya has nombrado, porque hay unos estatutos hay unas cosas que dicen bueno ¿cierto? Así como se dice: “zapatero a tus zapatos”, nosotros somos formados para una disciplina y en particular educar a ¿cierto? Personas con estas y estas características ¿sí? Bueno, entonces esa es la pregunta que me hago, bueno entonces faltan más instituciones, por lo que tú estás diciendo, hay unas tres y están diciendo venga yo les presto el servicio, además que son un entidad especializada, especializada, que ya llevamos un proceso de formación y un bagaje y una experiencia bastante grande, contra alguien que acaba de pronto de salir de la universidad y que lo primero que le toca es eso que tú dices: “ah necesitamos una educadora de español bueno, yo voy a dar español” (D.B)

En el caso de las maestras que ejercen su profesión en el sector privado, la promesa societal aún no se ha roto, aún hay un lugar para ejercer la profesión de acuerdo a como ellas lo planearon desde el proceso de formación en pregrado, estas maestras tienen un reconocimiento social, por lo tanto pueden reclamar el lugar legítimo como enseñantes.

Lo anterior sucede porque cuando uno milita por una disciplina y ejerce el rol que le sugiere esa misma militancia puede pensarse con unos lazos identitarios firmes, fuertes que no se rompen ante los desplazamientos, que se mantiene, vibra y resuena.

Si bien las identidades no son un asunto estático, sino que son procesos en constante movimiento en tanto son interpeladas por la presencia y actuación de otros ante nuestros ojos, es decir, las identidades se mueven y son frágiles en nuestra aparición en lo público, también es cierto que esos movimientos se dan de manera natural y no deben darse por imposiciones externas; cuando esto ocurre estamos hablando en términos de Honneth de menosprecio, ya que él habla de éste como un “sentimiento de no poseer el estatus de sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso”. (p. 163).

Es ver la singularidad, es decir, cuando ustedes se forman como educadoras especiales, yo diría que más que educadoras especiales, ustedes son, esta es la educación de la diversidad, esta es la educación de la singularidad, esta es, esta es la profesión que piensa en serio la diversidad, justo que es la discusión en este momento sobre multiculturalismo, diversidad, todo eso, la profesión de ustedes más que ser, yo creo que cuando dicen educadores especiales eel título es un poco estrecho para todo lo que yo siento que hacen, yo te oía hablar en esa ponencia por ejemplo y yo decía: ¡por Dios! Es que esta es la disciplina que atiende la singularidad y la diferencia, en términos de la vulnerabilidad. (M.T)

La manera como se construyen las identidades sugiere que la imagen de sí mismo

es interpelada por el reconocimiento de otros (Mórtola, 2010, p. 31), por eso es que en este texto hay implícita una manera de proclamarnos de manera colectiva, de buscar en nuestras fuentes biográficas, las construcciones identitarias que hacen posible que nos reconozcamos como sujetos de valor, pero también la posibilidad de pensar que en ese no reconocimiento se encuentra el sentido que tiene para nosotros ser maestras en educación especial, porque tal vez allí nos encontramos, podemos ver unas tensiones que marcan el punto de partida para proclamarnos. Es en esa proclama colectiva enlazada con la experiencia del menosprecio donde se “puede presentar la base afectiva de impulsos que enraíza motivacionalmente la lucha por el reconocimiento” (Honneth, 1997, p. 165).

Eso que somos, eso que venimos siendo los y las maestras en educación especial, es un “eso” que la historia nos ha mostrado en nuestra propia narrativa, nuestras biografías se elevan ante otros en la tarea incesante por pensar nuestra labor desde procesos autorreflexivos que nos atraviesan, nos pesan, nos esperan, nos enfrentan ante nosotras mismas, esto para nosotras equivale a decir “vale la pena ser maestras en educación especial”

yo también transfiero esa pasión propia al exterior y lo puedo decir y lo puedo manifestar todo el tiempo y en esa manifestación les estoy diciendo, antes movilizémonos como colectivo, antes vengan entre todos construyamos comunidad académica, generemos nuevos diálogos y nuevas reflexiones en el campo de la educación especial, porque si lo abandonamos, estamos dándole la razón también al Estado, si nosotros decimos finalmente: “ahh no, no se forme en esto que el Estado no quiere”, no, antes al contrario: vamos todos. (N.V)

Se trata de hacer una reflexión desde adentro de los maestros en educación especial; que esas tensiones identitarias nos lleven a redescubrir esas formas del yo que tal vez se nos han negado y a asumir otras formas posibles de pensarse como maestro (a), se trata de tocarnos y movernos desde lo que como ciudadanos poseemos, movernos desde la sintonía que nos propone el concepto de derecho, lo que Honneth (1997) llamaría la dimensión del derecho en el reconocimiento, como pretensiones individuales respecto a las que vamos a estar seguros que el otro cumplirá (p. 99).

Se trata de encontrar en esas condiciones de cambio y movilidad un enfrentamiento a la aparición frente a los otros en la incesante biografía humana, apareciendo como otros (as), como muchos (as)

Se van como conjugando todos estos conceptos y lo llevan a uno a pensar, es que lo que realmente queremos y lo que vamos a hacer, es darle como voz, una voz legítima como maestras en educación especial, a ese saber y empezar a pensar

en ese reconocimiento, pero desde adentro, desde adentro de la identidad, de la intimidad, desde lo que somos. (L.F)

Para terminar queremos plantear la necesidad de pensar la educación especial desde el interior de la profesión misma, es decir, desde los maestros y maestras quienes legítimamente tenemos la potestad para reclamar que se nos reconozca en las ideas que construimos de sí, pero también en nuestra labor como enseñantes en relación con unas personas que motivaron la formación, que han venido metiéndose en nuestro ser maestro (a) y marcando la existencia; comprendimos en esta investigación que nuestro estar en el mundo como maestras formadas en educación especial es una construcción que en adelante solo puede estar enmarcada en la lucha por el reconocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah (2007). La condición humana. Editorial Paidós.
- Ávalos, B., P. Cavada, M. Pardo y C. Sotomayor (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios Pedagógicos, Vol 36, N° 1.
- Bolivar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. Forum: Qualitative Social Research (On line Journal), Vol. 7. # 4
- Bolívar Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], Vol 6, N° 1, Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Bolívar, Antonio; Gallego, María Jesús; León, María José; Pérez, Purificación (2005) Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 13, 2005, pp. 1-51 Arizona, Estados Unidos
- Bolivar, Antonio. Dominguez, Jesus y Fernandez, Manuel (2001). La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología. Editorial la muralla.
- Gimenez, Gilberto (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Guadalajara Jalisco. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales
- Honneth, Axel. (1997) La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos. Crítica, Barcelona.
- Mórtola, Gustavo (2010). Enseñar es un trabajo: Construcción y cambio de la identidad laboral docente. Noveduc. Buenos Aires.
- Ricoeur, Paul (2005). Caminos del reconocimiento: tres estudios. Fondo de cultura económica. Mexico D.F

- ----- (1996): *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores. Madrid
- Rivas Jose Ignacio, Herrera, David (2009). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: ediciones Octaedro.
- Skliar, Carlos (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, N°. 56, enero-abril
- Yarza de los ríos, Alexander (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gobernabilidad en Colombia: perfil personal o productor de saber? *Currículo sem Fronteiras*, Vol 11, N°1, enero- junio.

IV. ARTICULO INDIVIDUAL

Maestros y maestras en educación especial y sujetos con discapacidades: una historia paralela de reconocimiento y menosprecio

Lina María Franco Mejía

Maestros y maestras en educación especial y sujetos con discapacidades: una historia paralela de reconocimiento y menosprecio

Lina María Franco Mejía

Resumen

Este texto es producto de las reflexiones que surgen en el proceso de investigación *Identidades Profesionales en educación especial: tejido de experiencias e historia compartida*¹¹; a partir del cual se han dado importantes discusiones con relación, entre otras cosas, al reconocimiento y el menosprecio del maestro y la maestra en educación especial, categoría central de éste texto, narrada en función de lo que podría ser una historia paralela con los sujetos con discapacidades.

La discusión del texto se basa en cuatro hechos observados en las narraciones de las maestras participantes de la investigación vinculados a esa historia paralela, que como una trama de historias individuales, se conjuga para dar el sentido de lo que podríamos llamar las experiencias de reconocimiento y menosprecio en diferentes ámbitos; la comprensión de estas historias compartidas nos permitirán ligar a dos sujetos (maestros/as y sujetos con discapacidad) que han ido construyéndose históricamente en relaciones recíprocas, a través de las cuales podría explicarse la importancia de pensar la educación especial desde adentro (desde los sujetos concretos protagonistas de las historias) y reflexionar sobre lo que implica esa búsqueda constante por el estar juntos.

El texto inicia con la presentación de los cuatro hechos vividos en la historia paralela de reconocimiento y menosprecio, luego se acompaña este análisis con la reflexión de la experiencia propia como maestra en educación especial, como una voz que desde el interior de la educación especial narra lo que significa la lucha por el reconocimiento.

Palabras clave: reconocimiento y menosprecio, educación especial, maestros/as en educación especial, sujetos con discapacidad, metarrelato.

¹¹ Investigación para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo, convenio CINDE – Universidad de Manizales

Experiencias paralelas de reconocimiento y menosprecio

La formación de las maestras de la investigación inicia por una motivación relacionada con los sujetos con discapacidad, que se va consolidando en una relación amorosa que ata lazos afectivos, lazos de identificación con los otros, tan estrechos, que crean vínculos, pero también historias que se viven en simultáneo. Estas relaciones amorosas son descritas por Skliar y Téllez (2008) así: “Porque la amorosidad en las prácticas educativas en y más allá de lo escolar tiene mucho más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y ante el otro, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo y la memoria del otro” (p, 248)

Vivir una historia en simultáneo, implica experimentar el reconocimiento y el menosprecio en una relativa sincronía, que hace que los maestros/as y sujetos con discapacidad vinculen sus pluralidades en una historia, que si bien no es única, es particularmente similar; esa historia de relación amorosa en la educación, de necesitarse el uno al otro para constituirse sujeto de y en la educación, hace que nos acompañemos en el tránsito por nuestras propias constituciones como sujetos, pero también le ha puesto una huella identitaria importante a la educación especial, la ha llenado de sentido y le ha planteado a la educación en general la necesidad de existir (educación especial, sujetos con discapacidad, maestros/as)

Esta impronta ha hecho de la educación especial una diferencia al interior de la educación en general, en tanto la pregunta por el objeto de conocimiento, el estatus científico, la capacidad de generar nuevo conocimiento y todos los criterios bajo los cuales una disciplina se juzga como tal, en este caso, funciona de una manera más potente y mucho más amorosa, no funciona al modo del paradigma positivista, desde el cual la educación especial ha recibido tantas interpelaciones; a todas estas continuas e históricas discusiones y preguntas por nuestro objeto, hoy tenemos que decir: no tenemos un objeto, tenemos un sujeto; un sujeto de carne y hueso que le da vida a lo que somos y a nuestras luchas cotidianas por existir.

La existencia del sujeto y no del objeto, en lugar de restarle rigurosidad o estructura disciplinar a la educación especial, le da un sentido de potencia para la acción con otros, pero sobretodo, hace que lo “especial” ya no sea el sujeto, sino lo que a nivel disciplinar puede comprenderse; tener un objeto nos permite explicar fenómenos, hechos, leyes, regularidades; tener un sujeto nos permite comprender historias de sujetos concretos y reales, que no podrían reducirse a un objeto

exterior.

A partir de la afirmación sobre los sujetos de la educación especial, se reconstruyen a continuación cuatro hechos que, en la narración de las maestras participantes de la investigación, aparecen como experiencias paralelas de reconocimiento y menosprecio, interpretadas a la luz de los planteamientos de Honneth (1997)

1. El Reconocimiento y menosprecio en las ideas de si

Las formas de reconocimiento han sido comunes a las maestras /os y sujetos con discapacidad, en tanto esa historia paralela de experiencias nos ha ido vinculando desde el adjetivo “especial”, que se ha vinculado a categorías, en algunos casos relacionadas con el reconocimiento y en otros, con el menosprecio.

Comprendiendo estos conceptos desde Honneth (1997), para quien “la relación de reconocimiento está ligada a la existencia corporal del otro concreto, y los sentimientos de uno al otro proporcionan una valoración específica” (p. 118) y el menosprecio es el “equivalente negativo de las correspondientes relaciones de reconocimiento” (p. 115). Entramos en el análisis de su comprensión en el ámbito de las relaciones de maestros/as y sujetos con discapacidades, en esa historia paralela y las formas en las que se han vivido cotidiana e históricamente.

La integración escolar y más adelante la educación inclusiva, introducen las ideas sobre una educación en la que los sujetos no deben estar separados, por lo tanto empiezan a circular discursos de educación para todos, no segregadora, más incluyente; particularmente estos discursos han ido trazando un camino de menosprecio para sujetos con discapacidad y maestros/as, en tanto lo denominado “especial” empieza a hacer referencia, ya no a una diferenciación necesaria en la vía del reconocimiento de las capacidades para actuar o expandir las capacidades (Sen, 2000), sino que se convierte jurídicamente en una diferenciación que solo alude a procesos discriminatorios, es decir, pareciera que la “especialidad” no puede separarse, debe homogenizarse para no correr el riesgo de hacer parte de una peligrosa minoría.

Para lo sujetos con discapacidad esa categoría de especial, que antes de los años 90 les abrió puertas en una educación pensada para sus pluralidades, luego fue el adjetivo, (con todo lo que implicó el pensamiento de época ligado a los procesos de integración) por el cual las puertas a la diferenciación se cerraron y solo se abrieron para ser reconocidos en una idea de homogenización.

El reconocimiento para los sujetos con discapacidades, después de iniciar

procesos de integración escolar en nuestro país, ha estado desligado de las ideas que la educación especial construyó desde sus inicios, ha estado alejado de las capacidades individuales como formas de alcanzar una vida digna y tener libertad de agencia (Sen, 2000).

Lo anterior explica cómo estos sujetos no han tenido un reconocimiento jurídico que esté acorde con unas historias personales y colectivas, en tanto hay una historia común de posibilidades reducidas para definir autónomamente las condiciones de vida relacionadas con sus propias ideas de sí, es decir, esas ideas que a nivel jurídico hemos construido sobre ellos/as, no han estado relacionadas con la libertad de agencia.

Paralela a esta historia de no reconocimiento jurídico en las ideas de sí, se puede ver como muchos de estos sujetos vienen ganando otros espacios educativos y de ciudad, en movimientos de asociación que demuestran cómo esa capacidad de agencia, esa expansión de las capacidades tiene mejores condiciones sociales que jurídicas, en tanto las acciones vienen de lo social, pero la lucha por el reconocimiento (Honneth, 1997) continua en el plano jurídico.

En lo que respecta a maestros/as en educación especial esa historia que hemos vivido en simultáneo, nos une en experiencias comunes; en el caso del reconocimiento y el menosprecio, hemos encontrado en la investigación, que estos dos procesos son relativos a los contextos y sujetos con que nos relacionamos.

La categoría “especial” en el caso de maestros/as, también ha estado ligada al ejercicio de una profesión segregadora de los otros; pero si miramos la postura de las maestras de la investigación que aún continúan ejerciendo la profesión en el sector privado, podemos observar que lo “especial” corresponde más a lo que como maestras hacemos y somos, a las formas en que desplegamos nuestras capacidades para ser y hacer en la construcción de un proyecto de vida (Sen, 2000). El siguiente fragmento de relato de una maestra participante de la investigación, ilustra lo que concebimos aquí como “lo especial”

“... entonces yo tengo que estar alerta a esas necesidades, no a que yo quiero que aprendan de una manera todos, no, yo tengo que ver qué necesidad tiene esa familia y que también eso es básico, este niño tiene que ser preparado para ese entorno, para esa familia y esa familia tiene que tener todo el empoderamiento de lo que requiere su hijo y le tiene que exigir y le tiene que pedir; incluso en eso está siendo formada toda la familia, allá el profesional no es el que sabe, yo le

propongo mi plan de trabajo, ¿usted está de acuerdo?, qué quiere, que no, pero hagamos una evaluación de lo que es” (D.B)

Maestros/as en educación especial de hecho hemos sido y venimos siendo reconocidos en lo que hacemos por las familias, los y las estudiantes, por los demás docentes y los contextos sociales, pero este reconocimiento presenta dos dificultades que se relacionan con los mismos procesos históricos que han vivido sujetos con discapacidades, uno de ellos es que no somos reconocidos/as en las ideas de sí que construimos como maestros/as y el otro es que este reconocimiento no llega al plano jurídico, por lo tanto esto nos ubica en otros lugares diferentes a los planeados y a esto me refiero con lugares radicalmente distintos, en los que incluso se desvirtúa la idea social de lo que hace un maestro en general; de esta forma venimos también conquistando otros lugares y reconstruyendo otras formas de ser maestras, en las que si bien somos reconocidas, no se nos permite habitar algunos espacios comunes al conjunto de maestros/as como enseñantes.

Podríamos hablar entonces de una historia compartida de procesos de reconocimiento en algunos contextos, pero no en el plano jurídico; podemos decir también que esta situación surge en el mismo contexto histórico y que nuestras biografías se conectan en las experiencias de reconocimiento, pero también en las de menosprecio.

“...del Estado proviene más ese asunto del menosprecio, hablando de menosprecio como no reconocimiento, este no es un lugar visible para poder ser o ejercer, pero digamos que en el lugar de las instituciones donde laboramos somos reconocidas como maestras como un saber muy específico que hace falta dentro de una institución educativa que no existimos ahí, pero que hacemos falta y que el estar ahí, así sea desde otro rol, pero tenemos un saber disciplinar que nos diferencia del resto y que es importante en esos otros campos, en otros lugares” (L.F)

2. Cambios en la nominación

En el subtítulo anterior se mencionó lo “especial”, reconocido en la actualidad como una categoría que sugiere una discriminación; ligados al proceso de pensar en otras nominaciones políticamente correctas para nombrar a los sujetos, surgen nombres para las discapacidades (necesidades educativas especiales, situación

de discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, diversidad funcional) y para los maestros/as (maestro/a de educación especial, docente de apoyo, profesional de apoyo), que están basados en la búsqueda de un mejor nombre, para un conjunto de sujetos que siguen reclamando reconocimiento jurídico.

Si observamos el cambio en las nominaciones, puede verse como ese cambio nominal va difuminando unos sujetos, es decir, el nombre cada vez es más amplio, cada vez nombra menos a un singular, lo que va haciendo que estos nombramientos, no solo incluyan a una cantidad mayor de personas, sino que simultáneamente las particularidades se vayan homogenizando hasta desaparecer, hasta que no sean muy evidentes. "La alteridad, para poder formar parte de la diversidad cultural "bien entendida" y "aceptable", debe desvestirse, des-racializarse, des-sexualizarse, despedirse de sus marcas identitarias, ser como los demás" (Duschatzy y Skliar, 2000)

Pero la homogenización de las nominaciones trasciende el plano del nombre, pues nombrar implica dar o no un lugar, nombrar implica existir para otros y entre otros; en el caso de los sujetos con discapacidad, ser incluidos en la categoría especial antes de los años 90, implicó como ya se dijo anteriormente, acceder a procesos educativos diferenciados, acordes a las capacidades de aprendizaje; esto mismo no sucede cuando el nombre que reciben es persona con barreras para el aprendizaje y la participación, este nombre no implica una educación diferenciada, éste es tan amplio que cualquier persona cabe allí, por lo tanto el reconocimiento jurídico se limita, porque la persona es como cualquier otra, no hay allí un reconocimiento de capacidades, ni de educaciones.

En el caso de maestros/as la situación de no reconocernos desde un nombre específico, también va desapareciendo con los cambios que introduce la integración escolar, por lo tanto pasamos de ser maestros/as de educación especial a ser docentes de apoyo, luego a profesional de apoyo; estas nominaciones han estructurado el ejercicio de la profesión de modos cada vez más alejados de lo que hace un maestro. Pasar por ejemplo de la categoría docente especial a la categoría profesional de apoyo, quiere decir en primer lugar que de un apoyo se puede prescindir y en segundo lugar que ya los procesos educativos no están a cargo en principio por el maestro (de educación especial), sino de cualquiera que pueda ocupar un cargo docente.

El siguiente fragmento del grupo focal realizado en la investigación explica lo que implican los cambios, que no solo es a la forma de nominar, sino al ejercicio de la profesión:

“El que trabaja para generar sus medios de subsistencia, o sea, eso lo puede hacer cualquiera siendo maestra de apoyo, pero el trabajo como condición humana es el que le permite a uno realizarse en la decisión que tomo en un pedacito de mundo en el que quiere intervenir y cambiar, por eso el trabajo es tan importante, la actividad laboral, es el problema del empleo, pero otra cosa es lo que se siente en el mundo del trabajo cuando uno se formó para intervenir en el mundo desde un sector y siente que esto lo saca de eso que quería ser, lo que era el sueño” (M.T)

Situaciones como esta demuestran que el cambio de nombre no es un simple hecho neutro o una búsqueda por mejores formas de nominar, implica entonces relaciones diferentes y procesos educativos diferentes, o sea, cambia el nombre y la educación también, pero no para mejorar como se supone, si no para desaparecer poco a poco lo que hacemos y lo que somos, por lo tanto, necesitamos que se nos nombre con relación a lo que somos y hacemos, a las especificidades de nuestras condiciones de existencia.

3. Somos metarrelato

Sujetos con discapacidad y maestros/as somos un metarrelato de la educación en general, en tanto estamos en la otra cara de cada situación, idea y proceso vivido por los maestros y estudiantes en general. Esta afirmación se basa en las ideas y discusiones, que con relación a la normalidad vienen acompañando nuestro devenir.

Los/as maestros/as de la educación especial, y los sujetos con discapacidad, hemos estado entre la frontera de la normalidad, pero no solo en la clásica discusión entre lo que es “normal” y lo que es “anormal”, sino que lo que somos y hacemos pone en duda las certezas sobre lo que es normal, somos una contradicción de los discursos que circulan en la educación alrededor de esta idea, somos la excepción en las reglas que orientan los procesos educativos.

De esta forma los sujetos con discapacidad ponen en duda la certeza de lo que es un sujeto aprendiz para la educación, pues la escolarización tradicional ha estado planeada para aprender procesos académicos, centrados en habilidades cognitivas, y destrezas físicas principalmente, pero la educación especial se ha pensado con estos sujetos, sobre la base de educaciones diferenciadas en las que

también es importante preparar a los sujetos para la vida entre nos, posibilitar el despliegue de lo que Amartya Sen (2000) denomina las capacidades de agencia y libertades.

Es así como la concepción sobre los sujetos con discapacidad como metarrelato de la educación general, produce una desestabilización de lo que es normal *ser y poder hacer* como sujeto que aprende. La educación especial viene pensando a sus sujetos desde el reconocimiento de las pluralidades y las experiencias individuales, no desde las estructuras educativas que convencionalmente preparan al estudiante para asuntos que cada vez tienen menos que ver con las formas en que un sujeto vive cotidianamente sus diferencias; el sujeto como metarrelato aparece entonces en el escenario educativo como una contradicción de lo que se piensa y se ha construido sobre aquellos que aprenden en la educación, aparece como una afirmación de lo que debería ser y no necesariamente es, pero que también está ahí, existe, nos habita, nos confronta en las certezas que hemos construido sobre los otros.

La educación especial viene entonces pensando a sus sujetos, no desde el deber ser, sino desde lo que de hecho vienen siendo y esto es posible porque existimos maestros y maestras que venimos acompañando sus procesos educativos, sea en una relación directa con su enseñanza o en otros procesos de acompañamiento pedagógico; de esta forma este convivir juntos en experiencias educativas ha hecho que también nos constituyamos en un metarrelato de lo que debería ser un maestro. En el grupo focal llevado a cabo en la investigación, una de las participantes (moderadora) expresa: “Yo te oía hablar en esa ponencia por ejemplo y yo decía: ¡por Dios! Es que esta es la disciplina que atiende la singularidad y la diferencia, en términos de la vulnerabilidad”

Los/as maestros/as en educación especial no hacemos, ni nos hemos configurado históricamente de la misma forma que cualquier maestro, esto no quiere decir que no seamos maestros y maestras, sino que lo somos de diferentes formas a la socialmente convencional y esa es tal vez la razón por la cual con los cambios normativos, hemos venido pasando a desempeñar funciones diferentes a la enseñanza directa.

Esta situación es problemática porque somos enseñantes en primera instancia como cualquier maestro, pero las formas de reconocimiento jurídico nos han puesto en diferentes lugares y roles que no corresponden a esta primera condición; pero también es problemática porque en esa historia paralela construida con los sujetos de la educación especial, sabemos que no podemos ser un enseñante como cualquier otro, la educación que nos preocupa no es la misma

que preocupa al colectivo de maestros, la relaciones pedagógicas no se viven del mismo modo.

Para Larrosa (2003) la experiencia es siempre plural, eso que me pasa, no le pasa a todos de la misma forma porque cada quien vive la educación de diversas formas, por eso no somos sujetos genéricos, somos especiales, lo que nos pasa es especial, lo especial hace parte de nuestra historia compartida.

4. Lucha continua por el reconocimiento

Para Axel Honneth (1997) hay tres formas de reconocimiento, la esfera del amor (lazos de necesidad afectiva entre las personas), la esfera de la valoración social (consideraciones sociales de los valores de los sujetos) y la esfera del derecho (relación entre las capacidades de los sujetos y la ampliación de sus derechos). De estas formas relacionadas con la lucha por el reconocimiento, ya se hizo alusión a las dos primeras, en otros apartados anteriores; por ejemplo, la esfera del amor relacionada en nuestro caso particular, en cómo vivimos la amorosidad en la educación; en un sentido amoroso la existencia se relaciona con la mutualidad y la aprobación de lo que somos, por otros y entre otros (Honneth, 1997); para nuestro caso en particular, las relaciones de amor surgen con los sujetos con discapacidad como una mutua relación de necesidad de acogida, de aprobación, presente en las relaciones educativas.

La esfera de la valoración social, también ha sido aquí nombrada desde el planteamiento del reconocimiento por parte de las familias, los círculos sociales, los demás maestros, los demás sujetos de la educación; lo que nos remite a un reconocimiento basado en la ética con respecto al otro y las relaciones con ellos/as, de otros modos.

Estas dos esferas que ya se han abordado aquí, vienen siendo de alguna manera menos problemáticas en esta historia educativa, en tanto se viene resolviendo por lo menos desde algunos ámbitos; la dificultad aquí radica en que el reconocimiento en estas esferas no ha trascendido al plano jurídico, es decir, no se ha hecho efectivo ampliamente en la esfera del derecho.

Si bien no podríamos hablar de un panorama completamente desolador con respecto al plano jurídico con relación a los sujetos con discapacidades y a los maestros/as, si es necesario señalar y volviendo a algunas ideas planteadas en el inicio de este texto, que ese reconocimiento para algunos colectivos, suele estar alejado de las ideas que se construyen como sujetos y como grupos; de este

modo las relaciones reciprocas como base del reconocimiento (Honneth, 1997), se convierten en una disyuntiva entre el sí mismo y el ser con otros.

La lucha por el reconocimiento tanto de los sujetos con discapacidad como de los maestros/as, ha estado acompañada de dos aspectos fundamentales, uno son los movimientos por la reivindicación social y el otro, ligado a éste, es la resistencia contra el olvido.

Los movimientos por la reivindicación social han sido comunes a ambas historias, por un lado los sujetos ganando cada vez más espacios para la participación en la ciudad de diferentes formas (transporte, políticas educativas, salud, educación superior...) y por el otro, los maestros/as buscando alternativas para ejercer la profesión (siempre relacionadas históricamente con el hecho de no desaparecer como maestros/as en la función que desempeñamos)

Estos movimientos siempre han estado ligados a una resistencia contra el olvido, es posible que precisamente el contenido de estos movimientos de reivindicación de los derechos, sea una necesidad de interpelar el olvido, el olvido con relación al derecho, el olvido como forma de menosprecio.

El olvido del cual ha hecho parte la educación especial como escolaridad, también ha implicado a sujetos con discapacidad y maestros/as, puesto que al desaparecer las instituciones de carácter público estatal, cada quien fue reubicado, y ubicándose en otros lugares diferentes a los que solíamos habitar y en ese tránsito por diferentes espacios, roles y funciones, hemos venido buscando ese espacio original en el cual se empezó a escribir la historia juntos. Esta búsqueda es lo que aquí se nombra como lucha por el reconocimiento, que se concreta en la esfera del derecho.

Esta lucha por el reconocimiento con respecto a maestro/as en educación especial, es precisamente la reflexión final que a continuación se analiza en este texto.

Maestra en educación especial en la lucha por el reconocimiento

La lucha por el reconocimiento es una necesidad como maestra, una necesidad que surge al interior de la misma educación especial y no desde los discursos externos, sea esta entonces, la oportunidad para que una maestra exprese lo que significa resistirse a ser de otro modo, resistirse a desaparecer, resistirse a dejar de seguir siendo y aprender a narrarse de otras formas.

Pareciera que en la lucha por el reconocimiento la carrera es en solitario, pero allí se va con otros, otros como los sujetos con discapacidad, tal como se ha venido planteando a lo largo de este texto; pero también otros maestros, otros que son familiares de esos sujetos, otros que están ahí observando o participando de esta historia compartida.

Esta lucha por el reconocimiento ha estado acompañada porque, aunque generalmente las diferencias suelen separar a las personas y no debería ser de este modo, en la educación especial, maestros/as y sujetos con discapacidad estamos unidos por nuestras propias diversidades, de tal forma que las diferencias no solo nos han venido filiendo, sino que se han convertido en la base de nuestras relaciones pedagógicas (amorosas), entonces, no es una preocupación vana por el otro y en solitario, es una implicación de sentidos y de historias construidas en paralelo.

Tampoco es una preocupación por lo laboral, pues de alguna forma maestros/as en educación especial hemos venido resolviendo este asunto, aprendiendo a habitar otros espacios en los que nuestro saber es necesario y puede hacer aportes; la preocupación aquí tiene que ver con un dolor ético y político, ético porque como maestros/as somos quienes estamos llamados a pensar la educación especial y la educación para los otros, pero esto no ha sido así siempre, pues las políticas educativas siempre son pensadas por personajes externos, que no viven el día a día del estar reinventándose; el dolor entonces tiene que ver con no poder aportar sustancialmente a la educación de los sujetos con discapacidad.

Este dolor también es político porque toca con las posibilidades de acción, que se restringen, en tanto no solo, no puede aportarse a la construcción de la educación de los sujetos con discapacidad, sino que todo el tiempo se deben buscar alternativas para seguir siendo, para reclamamos el derecho de existencia, tal como lo plantea el grupo de investigación GRESEE (2010) [...] “reclamamos el derecho de existencia de una manera de subjetivación profesional en Colombia, de la formación de un sujeto de saber e intelectual que se ha vuelto insustituible desde aquel momento en que la historia de la pedagogía afirmó contundentemente “los anormales pueden educarse” (p.183)

Este dolor ético y político encuentra un punto de encuentro con la acción y la palabra, a través de las cuales podemos construir historia, una historia propia, narrada desde adentro, reconstruida, reconfigurada, pues necesitamos mostrarnos al mundo tal cual somos, no solo tal cual hemos sido representadas y esto solo pude hacerse a través de la palabra como acción política del narrarse, para ganar

espacios y luchar por el reconocimiento en las propias ideas de si en tanto maestras.

Es necesario entonces implicar a otros en esas certezas que tenemos sobre lo que somos, es decir, "Al inaugurar la idea de capacidad por el poder decir, conferimos, de un solo golpe, a la noción de obrar humano la extensión que justifica la caracterización como hombre capaz del sí que se reconoce en sus capacidades" (Ricoeur, 2005) (p. 127)

Finalmente la apuesta como maestra formada en educación especial, es la lucha por el reconocimiento, no solo propio, también de los sujetos que nos han acompañado en nuestra historia y de nuestra disciplina, urge un espacio desde el cual habitar con otros (sujetos con discapacidad), debatir la profesión y continuar con la construcción de una tradición disciplinar.

REFERENCIAS

- Duschatzky, S. y C. Skliar (2000) La Diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía. Año 4 N° 7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina
- GRESEE (2010). Por la defensa del derecho de existencia: formación de educadores especiales en Colombia. Revista educación y pedagogía. Vol 52, # 57. Mayo – agosto.
- Honneth, Axel. (1997) *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos*. Crítica, Barcelona.
- Ricoeur, Paul (2005). Caminos del reconocimiento: tres estudios. Fondo de cultura económica. México D.F
- Sen, A.(2000) El desarrollo como libertad. Planeta.
- Larrosa, J. (2003) Conferencia: Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Argentina
- Skliar, C y Téllez, M (2008) Fragmentos de amorosidad y alteridad en educación. En: Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc Libros. Buenos Aires.

V. ARTÍCULO INDIVIDUAL

**Fragmentos reflexivos en torno a la identidad profesional de maestros (as)
en educación en Colombia: una mirada desde adentro**

Nancy Catalina Zapata Vásquez

Fragmentos reflexivos en torno a la identidad profesional de maestros (as) en educación en Colombia: una mirada desde adentro

Nancy Catalina Vásquez Zapata

RESUMEN:

En este texto aparecen reflexiones que se abren como posibilidad para pensar en la categoría de identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial. Notas analíticas que parten de una voz que se traza y se narra a partir de las experiencias profesionales e investigativas en este campo. Una voz que no se limita ante la aparición de otro, porque se entrecruza con las miradas, los rostros y las experiencias de éstos, una voz atónita ante los movimientos y tensiones identitarias que sugieren algunas reformas educativas en Colombia. Una voz representada en un ser que quiere responder una pregunta que tal vez no tenga respuesta: la pregunta por quién se es, como maestra en educación especial en un escenario educativo que muchas veces tiene unas pretensiones distintas a lo que le sugiere su formación profesional. Aquí está la posibilidad de pensarme y pensarnos ante las tensiones de existencia a las que nos vemos enfrentados los y las maestras en educación especial hoy; estamos ante un movimiento identitario que nos atraviesa como maestros, ya que se trata de indagar sobre quienes venimos siendo y qué es lo que seguiremos construyendo en ese trasegar y transitar por distintas modalidades de acompañamiento a personas con discapacidades en nuestro país.

El texto busca pues, presentar algunas reflexiones en torno a la categoría de identidades profesionales de maestros (as) en educación especial desde el lugar de la subjetividad, pero también desde el lugar de las relaciones sociales que van develando el tejido histórico de lo que venimos siendo; el texto parte de una investigación que busca interpretar los procesos de configuración identitaria de estos maestros especial a partir de la construcción de relatos de vida.¹²

PALABRAS CLAVE:

Identidades, memoria, intersubjetividad, maestros y maestras en educación

¹² Investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales (convenio CINDE – Sabaneta) para optar por el título de Magister en Educación. La investigación se denomina: Identidades profesionales en educación especial: tejido de experiencias e historias compartidas realizada por Lina María Franco Mejía y Nancy Catalina Vásquez Zapata ambas Licenciadas en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

especial, tensiones, constructo social.

Identidad y memoria:

Esta es la voz de una investigadora, tejida con las voces de otras que como ella, asisten a la crisis de una identidad profesional. Por ello, la redacción del texto aparece en primera persona, conversando con los relatos de otras educadoras especiales y con los ecos de algunos teóricos que se han ocupado de problemas como la identidad, la identidad profesional y la educación en la diferencia. En este texto el cruce de miradas y voces resuena para abrirse caminos y narrar los sentidos que tiene la propia experiencia, la memoria colectiva, también la propia; los significados construidos en el trasegar de la voz, de las voces. Por eso, esta voz se levanta y se busca en la propia sintonía, apareciendo en los ecos que sugieren la propia experiencia.

Para hablar de identidad empiezo acudiendo a la memoria, porque es allí donde habitan los lenguajes, las imágenes, los acontecimientos y las experiencias que hacen que hoy sea lo que vengo siendo y que reflexione sobre ésta conceptualización que me ayuda a entender eso que soy como maestra, sobre todo como maestra en educación especial, un término que ayuda a establecer la caracterización de mi profesión y de mi ser, además de convertirse en el eje central de las reflexiones a las que quiero apuntar.

Cuando digo que acudo a la memoria, hablo de lo que evoca mi mente cuando el término maestra aparece latente y se hace presente en las construcciones identitarias que he tejido en mi vida. Un delantal blanco, el tablero y tizas de colores es lo primero que evoca mi mente cuando me remito al término de maestra; el olor que me trae la escuela es tal vez el recuerdo más especial y antiguo que tengo, el aroma de los cuadernos nuevos, los lápices de colores, el olor del borrador puesto sobre el cuaderno amarillo que en la parte trasera tenía escritos los “derechos del niño”; el olor que expele el lápiz en el sacapuntas y las delgadas tiras de madera que salen de él; es una evocación mía, pero también de muchas personas que habitamos ese inmenso y complejo escenario que es la escuela.

Acudir a la memoria, es también acudir a una representación sobre la escuela y los (las) maestras, es traer un entramado de construcciones históricas y representativas de lo que puede ser para mí ser maestra hoy, sobre todo maestra en educación especial; no es ese el único recuerdo que tengo, ese recuerdo entre muchos otros hacen que en el lugar de la memoria aparezca la experiencia y que ésta se entrecruce con las experiencias de otros y otras como elementos

constitutivos de la identidad, dado que la historia particular de cada individuo se relaciona con la historia de la colectividad (Henrique Silva, Pino Silgado & Vasques Tavira. 2012, p. 11)

La identidad se relaciona con la memoria en tanto lugar de representaciones, siendo la memoria una capacidad para procesar los recuerdos que se han construido a lo largo de la vida de una persona, los cuales se convierten en referente de datación de los momentos de existencia y de construcción de subjetividades; no se trata de ser en tanto se recuerde, se trata de recordar en tanto se es; la memoria entonces, puede significar una construcción identitaria, pues es una representación. En palabras de Enrique Silva et al. (2012) “las memorias se configuran como instrumentos que posibilitan reflexiones sociales, educativas y culturales. En esos instrumentos, los sujetos reelaboran sus vidas en relación con la sociedad y con los otros”. (p. 4)

En la memoria se encuentra mi historia, la cual está atravesada por la historia de otros y otras que han acompañado mi vida y que a la vez van configurando mi ser; es en la memoria donde se encuentran las razones por las que elegí ser maestra en educación especial, por eso no acudo a cualquier recuerdo, acudo al recuerdo de la escuela y de los maestros (as), como modelos, pero también como estados de consciencia a partir de los cuales elijo una u otra forma de aparecer en el escenario público de la escuela; elegir quién quiero y quién no quiero ser, ser un alguien que sea coherente con lo que he construido como maestra, ya que la construcción de la identidad profesional docente no aparece con el título profesional. Así lo señala Prieto Parra (2004) “La identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente”. (p. 3)

La identidad se devela, aparece, se cimienta y se mueve a partir de las relaciones con otros, relaciones desde las cuales se construye una idea de sí y se va perfilando una identidad que orienta la elección de formas de vida relacionadas con la profesión y el trabajo; no nos quedamos por cualquier razón en un oficio, ese oficio nos sugiere otras formas de sí que se cruzan con la experiencia, con la vida de alguien en un nosotros.

Nuestras biografías se instalan en las memorias, las memorias aparecen en el lenguaje, en los sentidos, atraviesan la piel, nos convocan a mirar muy adentro de nosotros mismos, nos invitan a develarnos ante los otros y nos ayudan a construir lo que somos en interacción con otros. Es a partir de la narración de

acontecimientos biográficos donde encontramos señales identitarias que nos llevaron a elegir una profesión, por eso, las identidades profesionales aparecen en relación y en un movimiento intersubjetivo infinito e inagotable, es decir, que nunca cesa ante la posibilidad del ejercicio.

Las memorias que vienen a mí como maestra en educación especial se dejan interpelar por otras maestras que asumimos la necesidad de ver al otro como un interlocutor válido, lo cual se sustenta en la importancia de pensarnos como sujetos diferentes y diferenciables en el escenario de la escuela; en nuestra formación como licenciados (as) en educación especial, existieron y siguen existiendo reflexiones que se ocupan, en tanto pensamiento y preocupación, de la educación de personas con discapacidades, reflexiones que se tejen con ellos, vistos, no como un objeto de estudio, ni como un listado de características, sino simplemente en su condición de seres humanos, la misma condición que nos atraviesa a todos, la misma que se instaura en nuestro ser y nos deja ver qué tan complejos somos, cuántos rostros inundan con imágenes y lenguajes y nos asoman a nuestro propio rostro, ¡cuántas miradas y sentires atraviesan la experiencia de vivir y qué tanto aportamos a la sociedad con esa experiencia.

Por eso, en mis búsquedas profesionales imaginaba la escuela, la veía y la sentía como un escenario de interacción de seres tan distintos que se enriquecían en esa diferencia; me veía en un lugar con unos sujetos específicos a los que otras formas de la educación había rechazado y lo sigue haciendo; imaginaba sonrisas y palabras de niños, niñas y jóvenes que se dejaban interpelar por la aparición de otros que no le criticaban, no le señalaban, no le nombraban de ninguna manera y con ningún diagnóstico, por el simple hecho de ser quien es.

Y aquí está la memoria, dejándose vislumbrar por las apariciones de otro en la vida que marca la existencia de mí ser, un ser que ha elegido estar en el mundo de una manera y no de otra, de la manera que le sugiere habitar el escenario de una escuela como maestra en educación especial. Una memoria que se convierte en sentimiento, sentimiento de habitar, es el sentimiento de creer que es posible unir nuestras biografías con las de otros que se asemejan y se diferencian en una historia compartida.

Dice Tavira (2010) citado en Enrique Silba et al. (2012):

Os memoriais configuram-se como instrumentos que podem possibilitar reflexões sociais, educativas e culturais. Nesses instrumentos, os sujeitos reelaboram e ressituaam suas vidas em relação à sociedade e outros

indivíduos. Por definição, o memorial pode representar um mapa de expressão da vida escolar, social e cultural de cada sujeito, que possui a sua história, com memórias suas e da sociedade. Esse mapa representativo compreende a realidade social, histórica e cultural, conjuntamente no itinerário vivido que se resgata mediante a memória, que marca os sujeitos. (p. 272).

Y es que dónde, si no es en la memoria y en la interacción donde aparece esta vida, donde se configura mi ser como maestra en educación especial, ahí es cuando pienso mis diferencias y las similitudes con otros, donde el rostro de un niño (a), adolescente o adulto con discapacidad se cruzó con mi existencia marcando el camino que me sigue sugiriendo y retumbando en la mente cada vez que le veo, que nos vemos, que nos encontramos, que nos habitamos. Por ello, continuaré esta reflexión, dilucidando notas que develan la importancia de pensar las identidades profesionales como un constructo social.

Identidad como constructo social:

Existen muchos estudios acerca de la identidad profesional, algunos aluden a la categoría identidad profesional docente; en estos estudios existe un consenso común que habla de la identidad como una construcción histórica que parte de la socialización; la identidad es pues un proceso biográfico que se complementa como proceso social y de relaciones (Bolívar, Fernández y Molina 2004: 2); No se es lo que se es, sin la intervención de otros, pero al mismo tiempo sin recurrir al referente biográfico, memorístico, a la evocación y el recuerdo, a lo que me configura; es decir: soy en tanto a mi alrededor hay un conjunto de imágenes, sujetos, lenguajes, representaciones y acontecimientos que constituyen el entramado de relaciones y establecen categorías que a la vez describen mi ser.

Según Dubar (1991), la identidad profesional es una construcción social, que surge de un legado histórico y de una transacción, se trata de una configuración subjetiva y de un conjunto de relaciones sociales que van organizando la vida misma, lo que se es y lo que se piensa. Por ello, hablar de identidad es hablar del recuerdo, pues esta se construye a partir de los eslabones congelados en espacios llamados memorias: el tablero y la tiza, el borrador y el lápiz, pero también el regaño y el castigo, el premio por tu comportamiento, la relación del maestro con el aprendizaje, las relaciones que se tejen en la escuela, la imagen

de un maestro (a) con un rostro amable y una expresión tranquila y la del que está cansado y no le gusta lo que hace; todo ello conforma un conjunto de razones y motivos que me convocan y conforman mi identidad como maestra hoy, una identidad que aunque no es estática, se convierte en un referente y una caracterización social atribuida a partir de las representaciones sociales e individuales.

En este sentido dicen Bolívar Botia, Fernández Cruz & Molina Ruiz (2004) que “las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. Como tales, tienen un "núcleo central" compartido por el conjunto de miembros del grupo profesional docente, que forma parte de la memoria colectiva y de las reglas y normas de la profesión” (p. 4)

Se puede decir entonces que a partir de la memoria histórica me acerco a cuestionamientos que van develando respuestas y otras preguntas de lo que soy hoy como maestra en educación especial, pero también de lo que he sido desde el primer momento en que un delantal blanco y unas tizas de colores marcaron el paso siguiente a una elección que selló mi existencia y atravesó cada uno de mis pensamientos: la decisión de ser maestra en educación especial y con ella, de ser sujeto que habita un mundo de preguntas sin respuestas, un mundo de rostros distintos, emociones y pensamientos que solo quienes lo vivimos podemos contarlos. Según Tavira 2010 citado en **Enrique Silva et al.** (2012):

Por definición, la memoria puede representar un mapa expresión de la vida escolar, social y cultural de cada sujeto, que tiene su historia, con sus recuerdos y de la sociedad. Este mapa representante busca comprender el contexto social, histórico y cultural, así como vivió en el itinerario que rescata de la memoria, que marca el sujeto. (p. 273)

En ese constructo social los maestros y maestras en educación especial nos encontramos ante formas de reconocernos en una categoría que tiene un apellido: “especial”; tal vez hay algo especial en la educación especial que nos connota, una marca identitaria que otros maestros pueden ver cuando nos abordan y preguntan por formas de acompañar los procesos educativos de personas con discapacidades o personas a las que la escuela regular no tiene la capacidad de responder con sus estándares y homogenizaciones, pues está avocada a producir *seres productivos*. La escuela se agota en ese afán de centrar el aprendizaje en la repetición de contenidos y conceptos a los que no todos podemos acceder, y en

la que la noción de que una prueba o examen define que tanto sabes o qué número te identifica, como si los seres humanos fuéramos una sola cosa, como si todos pensáramos lo mismo, como si trabajáramos al mismo ritmo, como si no fuéramos distintos.

Cuando hablo de identidad como constructo social en el caso de la educación especial hablo de cercanías y distancias que tenemos como maestros, de la importancia de seguirnos asumiendo y valorando en ese constructo social y la necesidad de ser reconocidos desde nuestras diferencias ya que es claro para algunos de nosotros que nuestras funciones y roles en la educación se han venido difuminando desde la concepción del Estado, lugar desde el cual, la reflexión apunta a pensarnos como asesores (no como maestros), tendiendo a desaparecer del sector público desde la atención directa a personas con discapacidades. Esta redefinición que el estado colombiano ha hecho de la educación especial, queda plasmada en el siguiente relato, obtenido en el trabajo de campo de la investigación en la que este artículo se inscribe:

Quedan tres facultades solamente en Colombia y el año pasado, antepasado, que salió un decreto que regulaba pues como las, nuevamente las licenciaturas, habían desaparecido un montón de licenciaturas incluso la pedagogía re educativa un montón de cosas... y había desaparecido la educación especial, no aparecía dentro de las licenciaturas, no aparecía la educación especial, eso porque la Universidad de Antioquia se movilizó y mejor dicho (LF)

La identidad es un constructo social, entonces ¿cómo venimos apareciendo los maestros en educación especial desde esa construcción social promovida por el Estado que difumina nuestra labor? ¿Qué sucede con ese “núcleo central” compartido por los miembros del grupo profesional docente (del que nos hablan Bolívar Botía et al – 2004)) bajo la premisas que se proponen en el marco de la inclusión educativa?

Estamos aquí ante unos cuestionamientos que sugieren algunas tensiones identitarias de los y las maestras en educación especial, una tensión marcada por lo que muchos asumimos como “núcleos centrales” propios, a partir de los cuales concebimos la educación especial desde la importancia de nuestra labor como enseñantes, frente a una concepción que nos obliga a ubicarnos en otros roles que si bien, aportan a la educación, están incidiendo directamente en la atención educativa de personas con discapacidad, pues algunas de ellas quedaron por fuera del sistema educativo, ya que este tiene unas exigencias que muchos de ellos no quieren ni pueden asumir. Veamos otros relatos de educadoras

especiales:

Decime un niño, por ejemplo los niños sordo ciegos como están de, de, de abandonados dentro del sistema educativo, no tienen adónde ni a las escuelas públicas, ni al sector privado, pues están abandonados dentro del sistema... (LF)

Pero después hubo otros cambios ya que, además de ese cambio a nivel pedagógico, entonces ya tenemos que hablar de inclusión, entonces ya tenemos que, no primero de integración, entonces ya tenemos que hablar de inclusión, entonces ya no se llama Retardo Mental, ya se llama Discapacidad Cognitiva, ya se llama persona con ta ta ta, ya no se llama tal cosa sino persona en situación de calle, entonces empezamos a entrar en un montón de conflictos, de temas, de cosas que uno a la final sentía bueno ¿Cuál es la reflexión que yo como educador especial tengo que hacer para mi actuar en la escuela? En ese escenario político que es la escuela, ¿Cuáles son mis propias, a donde voy a llegar yo? ¿Qué es lo que estoy buscando? ¿Qué es lo que me tengo que cuestionar yo? Si es inclusión o integración o me voy a preguntar si es que les voy a enseñar a leer y escribir, o me voy a preguntar si voy a ir a un aula especial (NV)

La reflexión que aquí se propone, busca sentar un precedente con relación a las identidades de los maestros en educación especial que vienen construyéndose a nivel social y pedagógico y desde donde se piensa la diferencia que habita al ser humano; se trata de alzar la voz frente a las políticas que nos ubican en unos lugares distintos a los que muchos de nosotros asumimos desde nuestra formación, por eso, hablar de la construcción social que implica a maestros en educación especial, es hablar de una inscripción a una categoría social que se atreve a una lucha por el reconocimiento, se atreve a señalar cómo en nuestras construcciones identitarias estamos pensando la educación de esos otros. Se trata de señalar la necesidad de analizar su concepción de maestro como parte de una categoría social. A continuación hablaré de ésta noción de categoría social a propósito de la identidad profesional del maestro (a) en educación especial.

Identidad como maestra: inscripción a una categoría social

Ahora bien, ¿Qué es lo que hace que yo sea maestra en educación especial?, ¿qué hace que yo sea este tipo de maestra y no otra? ¿Cómo me representan otros en el ámbito de la docencia? ¿De la docencia especial?

La identidad se devela a partir de la relación con otros, es allí donde se hace evidente, donde se construye, se transforma, se cimienta, se basa. La intersubjetividad es un lugar identitario y de configuración de identidades; es en las relaciones con otros donde encuentro las diferencias que me habitan y donde encuentro los rasgos de similitud frente a otros. Cuando entro en diálogo con otros seres humanos, puedo establecer rasgos distintivos y relaciones intersubjetivas, lo cual quiere decir en otras palabras que no soy una sola cosa, no seré otra cosa, vengo siendo y construyendo mi identidad todo el tiempo.

Con base en lo anterior, puedo decir que la identidad profesional es un rasgo de la identidad individual, es una marca identitaria o bien, un rasgo de aparición identitaria. Por ello, cuando elijo ser maestra en educación especial, lo hago con base en unos criterios que voy construyendo a lo largo de mi existencia. Ser maestra me hace pertenecer a un colectivo específico, pero esto aunque define gran parte de lo que soy, no es el único rasgo distintivo de mi identidad. La identidad es entonces un proceso, marcado por la tensión existente entre las relaciones sociales y las construcciones históricas personales; la identidad profesional por su parte, me ubica en el lugar del “nosotros”, en tanto los maestros en educación especial somos seres que compartimos un espacio, un conocimiento, un saber, una “categoría social”.

Ser maestro (a), es un rasgo común, el nombrarme como maestra en educación especial, es un rasgo, una huella, una categoría de mi identidad conferida por mí y por otros, bajo la sombra de ciertos criterios establecidos a nivel social; como bien lo enuncia Mórtola, G (2010):

La identidad en su expresión personal, enuncia el sentido de sí mismo, que aporta un sujeto en el marco de un nosotros. Es así que se entiende la identidad personal como el sentido de sí mismo –o la autoimagen- que orienta y hace significativa las acciones que lleva adelante un sujeto.

igualmente agrega: [...] “los individuos definen lo que son desde su reconocimiento de su pertenencia a ciertos colectivos o categorías sociales con que se identifican. (p. 30)

Al inscribirme en la categoría de maestro (a) en educación especial, estoy

enfrentada a una contingencia biográfica propia entrecruzada con la de otros y otras, ya que la identidad es también un proceso biográfico que representa una trayectoria en el tiempo, trayectoria que le va confiriendo un sentido a la vida misma, a la propia pero también a la de otros, como parte de un tejido identitario, como lo diría Bolívar Botia et al. (2004) “La identidad es proceso biográfico”, es decir, una construcción histórica que se da entre la “identidad para sí” y la “identidad por otros” (Mortola: 2010: 32) o entre “identidad asumida” e identidad atribuida”.

La identidad tiene entonces un carácter cultural, ya que es la cultura quien me nombra y me representa y es a partir de esta que yo defino lo que voy siendo. Es mi historia y el tejido histórico, es mi experiencia, mi rostro, mi vida, son mis relaciones las que relatan el sentido de mi vida. Identidad es entonces una búsqueda biográfica incesante. Biografía que se abre camino en el lenguaje y a partir del cual se confieren significados a los sujetos, es el diálogo, la palabra, la narración lo que edifica el ser, en la narración se encuentra el carácter dialógico de la identidad.

La identidad entonces es un escenario de narración, Ricoeur (1996) habla de la identidad narrativa y allí habla del sujeto como un personaje inserto en una trama, dice Ricoeur que la persona como personaje de relato comparte una identidad dinámica propia de la historia narrada; la identidad es entonces un acontecimiento narrativo. La identidad narrativa en palabras de este autor, es un relato biográfico en el que dar cuenta del sí mismo implica narrarse y como personajes ubicados en un tiempo histórico y con una trayectoria personal, vamos construyendo el personaje de nuestra propia vida, nuestra vida narrada como texto, como sujeto de la interpretación. (p. 142)

Como acontecimiento narrativo en el campo de la educación especial las identidades profesionales se nombran desde interpelación de un sujeto con unas condiciones particulares de existencia, somos maestros (as) en educación especial porque compartimos unos rasgos específicos, porque en nuestra narración siempre están los sujetos para los que fuimos formados, con ellos es que nos narramos, es a través de sus biografías conjugadas con las nuestras como muchos queremos aparecer en el escenario público de la escuela, nos asiste la necesidad de mirarnos, aprendernos, enseñarnos, construir conocimiento. El siguiente relato da cuenta de ello:

Pero hay cosas que no han podido ser, y que yo siento que nunca van a poder ser y yo siento una profunda nostalgia por, por ejemplo, yo tengo relaciones pedagógicas en el aula por todo tipo de personas, entonces yo tengo niños con

Hiperactividad, no tengo niños con discapacidad, pero esa relación directa con las personas para las que yo fui formada en la que yo me sentaba en una clase cuatro horas seguidas empezando a desglosar cada cosa cada uno de los términos, de los conceptos, las discusiones que se tejían con esos sujetos, las discusiones sobre cómo le hablamos o cómo acompañamos a la familia en ese proceso de acompañamiento a su hijo con discapacidad cognitiva por ejemplo, ¿cómo hago para que la vida de ese niño pueda ser feliz?, ¿Cómo va a ser mi comunicación con él?, ¿Qué estrategias puedo usar?, entonces que el tablero de no sé qué, ¿cierto? Eso ya no va a poder ser, y yo me forme toda mi carrera fue eso. (NV)

La identidad es una construcción histórica construida en el entramado de relaciones que se tejen con el mundo y con los otros, identidad del maestro en educación especial es un rasgo identitario que también puede ser visto como una construcción cambiante y dinámica, la cual es conferida desde la cultura y la sociedad y que surge a partir de procesos biográficos y narrativos. Pero esa construcción en la actualidad tiende a cambiar de manera impositiva, no por elección propia. Hay una ruptura entonces en esa biografía del maestro (a) en educación especial, porque muchos de nosotros no estamos construyendo conocimiento a partir de la experiencia que nos sugiere compartir con ellos, porque nuestras reflexiones se están limitando a cómo otros docentes los acompañan a ellos, mostrar supuestas técnicas y estrategias para que se vayan homogenizando y disciplinando. El acompañamiento nuestro va develando otras formas de ser maestros cada vez más alejados de esos sujetos, lejanos de esa experiencia con el otro, nos ubicamos en lugares laborales que son muy enriquecedores, pero que muchos de nosotros no pensamos cuando nos estábamos formando.

Desde este punto de vista, nos enfrentamos a una contingencia biográfica cambiante; y si bien, la identidad no es estática, el movimiento que va sugiriendo la identidad es un movimiento de transeúnte, de militante por una disciplina, no es un movimiento que milita por otro lugar obligado.

Identidades en cuestión:

Hasta el momento, he hablado de la identidad en varios sentidos: identidad como parte de un acontecimiento memorístico, identidad como construcción social, identidad como categoría social, identidad en el escenario cultural e identidad como narrativa. Es posible evidenciar unos cuestionamientos acerca de las construcciones identitarias de maestros en educación especial, pero sobre todo

de los movimientos que le sugieren en su ser algunas tensiones de existencia frente a esas propuestas que hablan de él desde un lugar distante de sus reflexiones, un lugar que pone en tela de juicio su papel en la educación, lugar que tal vez no ha escuchado las voces que habitan el universo de la escuela en donde la capacitación de docentes de educación regular no ha asegurado la permanencia de muchas personas con discapacidades e incluso el ingreso de algunos al sector educativo.

No, es que les damos un curso, una capacitación para aprender a manejar las orientaciones del Ministerio de Educación sobre el tratamiento, ¡oiga pues! Tratamiento de un niño con autismo y ya el profesor con eso tiene, esas son las estrategias, estas son las oportunidades y le ponemos en un manualito todo lo que puede aprender de ese niño, no porque finalmente ser educador especial no es saber qué es el autismo, no es saber cuál es la estrategia, no es saber cuáles son las estrategias para trabajar con ese sujeto, sino que ser educador especial es la posibilidad de acompañar un proceso educativo para una persona para la que el sistema no sirve. (NV)

Ser maestro (a) es estar inscrito en una categoría conferida por la sociedad, hay una representación de esa categoría nombrada como maestro (a) por la sociedad; esta categoría es nombrada a partir de un conjunto de atributos y características representadas a nivel colectivo sobre lo que es y hace un maestro (a); se es maestro cuando se pertenece a la profesión de ser maestro, cuando hay una relación directa con la enseñanza, cuando se desempeña una labor relacionada con el enseñar. Profesión entonces se toma como concepto; en este sentido la profesión es “el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, según Vaillan Denise (2007) no existe "una" definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo”. (p. 4)

Cuando se hace parte de la categoría profesional de la educación especial se abren ante nuestros ojos un conjunto de atributos socialmente conferidos e individualmente asumidos; soy maestra en educación especial y esto me hace ser algo que elegí, me lleva a hacer algo que atraviesa mi vida entera, pertenezco a una categoría social por elección propia, una categoría que envuelve mi vida, que dibuja una sonrisa en mi rostro y que en conjunción con lo que he construido en mi vida familiar y social se cimenta y va acompañando lo que soy como persona.

Cuando pienso en mí como maestra en educación especial aparece un recorrido histórico personal, atravesado y atravesando las vidas de quienes acompañan mi ser, tal vez diría Honneth (1997) que es ésta una noción de reconocimiento ligado al amor como relación de interacción en cuya base yace el modelo específico de reconocimiento recíproco (p. 118). Ser maestra en educación especial es más que hacer parte de un colectivo profesional específico ligado a unas características dadas desde el constructo social; aunque efectivamente soy parte de, también me defino como sujeto, mi actuar en la escuela y en la vida ya no pueden alejarse de las relaciones que tejen las construcciones identitarias. Ahora bien, ¿quién soy yo como maestra en educación especial?: soy tal vez la voz de la indignación, una maestra que piensa las diferencias y se piensa en ellas, la maestra a la que las palabras “acogida” y “hospitalidad” (Derrida, 1997) le son familiares, quien abraza las diferencias y no mira a unos diferentes, una maestra portadora de una palabra de apoyo, una voz de confianza, que acoge la esperanza perdida, la lucha incesante, soy una tensión indentitaria, un camino indefinido...

Tal vez, podría escribir mucho más de lo que pienso que soy, claramente esos pensamientos se alejan de definiciones que en otros escenarios se me dan, es el caso del Estado colombiano, desde donde (por ejemplo) a partir del decreto 366 de febrero de 2009 me definen como parte de un servicio de apoyo, no como maestra, ni como parte del colectivo de maestros: “apoyo pedagógico para la atención a los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. (Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, p. 1)

Claramente también aunque actualmente me desempeño como maestra, no soy definida como maestra en educación especial. Un maestro se conoce socialmente por tener un oficio: el oficio de enseñar. Los y las maestras en educación especial por estar insertos en ésta categoría social también tienen la tarea de enseñar, ¿pero enseñar a quienes? En el imaginario social y en el ámbito profesional de la docencia cuándo se habla de un maestro en educación especial, se está hablando de un maestro diferencial, alguien que acompaña procesos educativos de sujetos que por muchos años fueron apartados de programas educativos hasta el momento en el que se pensaron estos sujetos y fueron acogidos a nivel institucional. La siguiente apreciación proviene de una profesional cuya disciplina es afín a la de la educadora especial, y que además tiene un recorrido académico en las ciencias sociales:

Yo diría que más que educadoras especiales, ustedes son, esta es la educación de la diversidad, esta es la educación de la singularidad, esta es, esta es la

profesión que piensa en serio la diversidad, justo que es la discusión en este momento sobre multiculturalismo, diversidad, todo eso, la profesión de ustedes más que ser... yo creo que cuando dicen educadores especiales... el título es un poco estrecho para todo lo que yo siento que hacen, yo te oía hablar en esa ponencia por ejemplo y yo decía: ¡por Dios! Es que esta es la disciplina que atiende la singularidad y la diferencia, en términos de la vulnerabilidad. (MT).

En Colombia por ejemplo bien lo señala Yarza (2005):

En 1968, la División de Educación Especial en ese momento, “se define como un subsistema educativo que atendía a *poblaciones excepcionales*: limitados, retrasados mentales, ciegos y sordomudos, con parálisis cerebral, sobresalientes, entre otros”. Y aunque actualmente estos términos que se refieren a las personas están siendo pensados de otra manera, los y las maestras en educación especial somos parte de un equipo que se conforma, nace y aparece pensando un tipo de educación que se preocupa por el aprendizaje de unos sujetos específicos con quienes establece relaciones y quienes de manera intersubjetiva interpelan y alzan su voz mostrando la necesidad de interacción que invade el ser humano. (p. 14)

Con lo anterior quiero decir que hay unas nociones que marcan la existencia de los y las maestras en educación especial, tenemos una visión que surge como engranaje y se instaura en las relaciones con sujetos con discapacidades, en nuestro proceso de formación aparecemos frente a aquellos rostros, aparece ese, nuestro rostro inundando las vidas de otros profesionales de la educación, pensando y pensándonos como diferentes, embriagados de diferencia, compartiendo las señales que suponen ser diferentes, formando-nos de manera diferente, aprendiendo con otros que llaman “los diferentes” “anormales”. Fundamos unas nociones de existencia que nos confinan en una lucha por los derechos, somos parte de esa lucha, nos vemos instaurados en ella, hacemos

parte de una transformación de la escuela.

No obstante, aparecen ante nuestros ojos, discursos que alejados de ese sentir desde lo que somos, intentan vislumbrar otras formas de ser maestros especiales ubicándonos en lugares que lejanos a la enseñanza, buscan que capacitemos y formemos a otros profesionales de la educación en la atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales, con argumentos que hablan de una inclusión que supone que, el estar juntos en un aula, será suficiente para experimentar el respeto a los derechos y a la diferencia; sin embargo, en la práctica educativa se estará señalando a este sujeto y se le está diciendo que en medio de todas las diferencias, su diferencia es más acentuada. En este sentido Skliar (2010) presenta estos cuestionamientos:

Ese “aprender y enseñar a vivir juntos” bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más formación del profesorado? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación? (p. 109)

La ausencia de esta preparación real para la acogida se percibe en este relato de una educadora especial:

Y parten del supuesto que la capacitación es suficiente para la atención a estas poblaciones ¿cierto? Es que nosotros nos formamos cinco años como uno... y siguen formándose sobre todo las que trabajan en el campo de la educación especial, se siguen formando en eso, en la narración de ella, ella decía todo el tiempo yo todo el tiempo me estoy capacitando en la atención a personas con autismo, todo el tiempo, y yo sigo aprendiendo y yo sigo, porque obviamente son, entonces como es posible que: “ah bueno una capacitación y ya con eso tienen como atender a estas poblaciones y ya eliminemos la educación especial”. (NV)

Con lo anterior hay un claro distanciamiento entre las formas como nos concebimos algunos maestros en educación especial y las formas como se instalan otras nociones que ponen en movimientos de tensión identitaria nuestro ser maestros. Para Bolívar, Gallego y Pérez (2005) existen dos categorías de la identidad laboral: una es la identidad para sí y otra es la identidad para otros. La primera tiene que ver con las representaciones que hace un sujeto de sí mismo de acuerdo a su trayectoria y sus vivencias; la segunda alude a las representaciones que le confieren otras personas del entorno a un sujeto. En este sentido la identidad profesional docente alude a la categoría social como elemento esencial de representación identitaria.

Desde este punto de vista se develan algunos de los cuestionamientos que llevan a pensar el concepto de identidad profesional en educación especial y motivaron la escritura de este artículo: ¿cómo es la identidad profesional de alguien a quien algunas reformas educativas lo ubican en un lugar diferente al que fue formada? ¿Quién soy yo como maestra para otros (as)? ¿No soy maestra especial para otros, porque no me desempeño en esta labor? ¿Cómo me ven los otros?

O sea, yo pienso que ese cambio de nombre, decir digámosle necesidades educativas, con diversidad de aprendizaje, con no sé qué, ese cambio de nombre lo que está haciendo es difuminarlo, difuminándolo, haciéndolo tan diverso como están en las instituciones, hasta desaparecer, hasta desaparecer, incluso ha pasado lo mismo con el nombre del maestro, mire: maestras en educación especial, maestra de apoyo, ya no es en educación especial ya es de apoyo (lo que no se escribe no existe) y ya no es maestra de apoyo es profesional de apoyo y profesional de apoyo puede ser un psicólogo, un maestro, un terapeuta, cualquiera (LF)

Vemos entonces como en el campo de la educación especial, es posible vislumbrar las identidades profesionales desde un campo de tensión, que es el resultado de procesos de reforma que vienen implementándose a lo largo de la existencia de la profesión; el creciente interés por abordar el tema de la inclusión educativa, ha traído algunos cambios en la formas de identificar-se como maestro (a) en educación especial, ya que han cambiado los roles y al cambiar los roles, se confieren otros sentidos al significado que tiene la profesión. Pasar por ejemplo de la función pedagógica directa a la función de apoyo a un equipo de maestros, devela otra forma distinta de ser maestro en educación especial.

La educación especial en América Latina, ha cambiado de paradigmas:

“Al cambiar el llamado paradigma en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), los profesionales viven un proceso de desprofesionalización. Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad”. (Guajardo, 2010: 107).

Los y las maestras en educación especial nos vemos enfrentados a muchas transformaciones en las formas de acompañamiento pedagógico de los estudiantes con discapacidades, por ello, la gran mayoría no nos desempeñamos en cargos relacionados con las funciones que eran conferidas en el pregrado. En mi caso por ejemplo, soy nombrada como maestra, pero en la labor que desempeño no soy una maestra en educación especial aunque así lo sienta por diferentes razones, ya que actualmente desempeño el cargo de “maestra de español”.

Yo me siento como educadora especial, yo no he tenido dónde ser educadora especial, pero yo me siento educadora especial, pues sea porque, así no tenga un lugar, así no tenga los sujetos, pues porque yo soy educadora especial en el aula, pues igual yo tengo sujetos con discapacidad ahí igual yo tengo una preocupación porque todos aprendan, no solamente esos dos, yo tengo 37 y yo siempre estoy pendiente de que esos 37 estén aprendiendo de que no solamente en mis áreas sino en las otras, en las otras que ven con las otras profes, entonces yo pienso que no he dejado de ser educadora especial, yo siempre me he sentido educadora especial, lo que no he tenido es un lugar dónde, dónde ser otra educadora especial que quiero ser (LF)

Abordar el concepto de identidad profesional en el campo de la educación especial es preguntarse por el devenir histórico de unos y unas maestras que se enfrentan a la contingencia biográfica en la que aparecen como sujetos epistémicos que tienen algo por decir en cuanto a lo que son, algo que cuestionar en tanto eso que

se viene siendo requiere ser pensado con una mirada juiciosa. Lo laboral, la militancia por esta disciplina se juega desde diferentes roles que muchas veces no son parte de una elección, sino de posicionamientos externos que le cuestionan en cuanto a su quehacer en la educación.

Lo anterior significa también, poner nuestras identidades en cuestión, pues aunque las identidades no son estáticas, el movimiento que le sugiere el tránsito por lo laboral se da de manera natural y no debe ser parte de una imposición externa, es decir, el deber ser, es una cuestión que puede ser pensada por quienes están viviendo y haciendo parte de ese escenario y no de quienes piensan por el otro, sin el otro. Bien lo señala Skliar en un tono irónico “hablemos siempre del otro, por el otro, sobre el otro, en todos los detalles, sin pudor, impunemente. Aun cuando tal vez nunca hayamos podido tener ni siquiera una conversación de ascensor con el otro” (2010. p. 2)

Poner nuestras identidades en cuestión significa pensarlas y reflexionarlas desde el lugar de la subjetividad pero también respecto al orden de lo social, acudiendo a la memoria, a la posibilidad de narrarnos y vislumbrar en nuestras biografías las formas de enfrentar las trayectorias profesionales compartiendo los rasgos comunes, los que nos acercan, los que sugieren ser identificados desde las construcciones sociales en nuestras semejanzas y diferencias. Se trata de entender que somos en tanto nos nombran, en tanto nos nombramos, en tanto aparecemos en el escenario público para alzar nuestra voz y decir quienes venimos siendo.

Tulving (1985) citado en Rivas y Herrera (2009), se refiere a la identidad personal “como la capacidad de organizar en la memoria, de modo narrativo y autobiográfico, la experiencia” (p. 25); sugiriendo en este mismo sentido como la narración, la biografía, y la experiencia nos ayudan a comprender eso que somos, lo que nos asiste: nuestra identidad.

Así pues, poner nuestras identidades en tensión es pensar también quienes seguiremos siendo, cómo seguiremos construyendo diálogos intersubjetivos con otros y otras que se piensan en la educación de las diferencias, que piensan educaciones posibles y no una sola forma de acompañar procesos pedagógicos; volver a la memoria como acontecimiento, sentir en esos acontecimientos las razones que nos van llevando a descubrir y redescubrir en nuestro ser los lazos que habitan las identidades en cuestión, las identidades en tensión, las identidades que sienten y se nombran detrás de los discursos oficiales, los de nunca y los de siempre que señalan lo que somos desde lugares distintos.

... ¿Qué hubiera pasado si yo estuviera allí?” ¿Por qué cambiaron tantas cosas? ¿Quién decidió que eso fuera así? ¿en qué momento se le preguntó a ese sujeto si la educación que le estaban dando estaba bien para él, o si la nueva es la que está supliendo esas necesidades, nadie les pregunto a ellos, todo el mundo se imaginó que estaban mejor integrados, pero yo no he escuchado ninguno que diga, “no, yo me siento mejor aquí que donde estaba”, yo creo que si uno les preguntara, ellos dirían que estaba mejor lo de antes, y cuantas veces le tocaba a uno ver en algunas instituciones regulares como el niño con Discapacidad Cognitiva estaba en un rincón, los niños no lo hacían por rechazarlo sino porque no sentían ese feeling con el (NV)

Finalmente, se trata de pensar qué hacemos con nuestras identidades en cuestión, cómo se nombran esas identidades, cómo aparece nuestra voz y nuestro rostro en ellas, cómo militamos por nuestra disciplina, qué nos suscita la experiencia, qué es de nuestra existencia, cómo nos miramos nuestros rostros tan diferentes, nuestras trayectorias, el tránsito por distintas modalidades de atención educativa a las personas con discapacidades, cómo volvemos a la memoria a reencontrarnos con nuestros pensamientos, nuestras luchas, preocupaciones, sospechas, cómo nos encontramos con nuestros rostros tan iguales... tan diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, Antonio; Gallego, María Jesús; León, María José; Pérez, Purificación (2005) Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 13, 2005, pp. 1-51. Arizona, Estados Unidos
- Bolívar Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung*
- Derrida, Jaques (1997). Sobre La Hospitalidad. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Trad. de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Edición digital de "Derrida en castellano", 7p.
- Dubar, C. 1991. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris. A. Colin.
- Enrique, D; Pino, A; Vasques, L. (2012). Memória, narrativa e identidade profissional: analisando meoriais docentes. Memória, Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 263-283, set.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Guajardo, Eiseo. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol 4(1), pp. 105-126. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.
- Honneth, Axel. (1997) *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos*. Crítica, Barcelona.
- Mórtola, Gustavo (2010). Enseñar es un trabajo: Construcción y cambio de la identidad laboral docente. Noveduc. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366 (9 de Febrero de 2006). En <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>.
- Prieto Parra, Marcia (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Revista enfoques educacionales vol. 6 (1): 29 – 49. Departamento

de educación, facultad de ciencias sociales. Universidad de Chile.

- Ricoeur, Paul (1996): Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI. [Soi-même comme un autre. Paris: Éditions du Seuil, 1990]
- Rivas, Jose Ignacio, Herrera, David (2009). Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: ediciones Octaedro.
- Skliar, Carlos (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, N°. 56, enero-abril
- Skliar, carlos (2010) pequeño manual del buen especialista. En <http://www.puracultura.org/articles.php?tag=hervidero>
- Vaillant, Denise. (2007) La identidad docente. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, 5,6 y 7 septiembre.
- Yarza De Los Ríos, Alexander (2005) Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVI, Núm. 76, mayo-agosto, pp. 281-305 Universidad Central de Venezuela. Venezuela