



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**La oralidad como práctica sociocultural: experiencia pedagógica que se
trenza en la urdimbre de la memoria vital de jóvenes con discapacidad
intelectual**

**Trabajo presentado para optar al título de:
Licenciado/a en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua
Castellana**

**Presentado por:
MARLLY DAHIANA ARIAS OCAMPO**

**Asesora
DIELA BETANCUR**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
CARMEN DE VIBORAL
2014**



RESUMEN

Esta investigación desarrollada en una institución no regular, parte de una propuesta pedagógica que tuvo como objetivo propiciar la participación social de estudiantes con Discapacidad Intelectual a través de la creación de condiciones de posibilidad para el abordaje de la oralidad como práctica sociocultural. En ella se pone de manifiesto una inquietud y un interés por aquello que se queda en los recuerdos de estos estudiantes que se caracterizan, justamente, por la memoria fugaz.

En esta medida, la oralidad y la memoria se convierten en los ejes principales de este trabajo y se integran en la pregunta que orientó todo este quehacer investigativo, a saber: *¿Qué condiciones de posibilidad ofrece la oralidad como una práctica sociocultural para favorecer experiencias y aprendizajes que perduren en la memoria de estudiantes con Discapacidad Intelectual?* A partir del enfoque *Biográfico narrativo* se logró configurar una ruta metodológica en la cual mi voz y la de los estudiantes forman junto con la de los teóricos un tejido de experiencias, de hallazgos y reflexiones que se alimenta de los diarios y entrevistas orales realizadas a lo largo de la implementación de este trabajo investigativo que se presenta a continuación.

Palabras Claves: Discapacidad intelectual, inclusión, memoria, oralidad, participación social



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

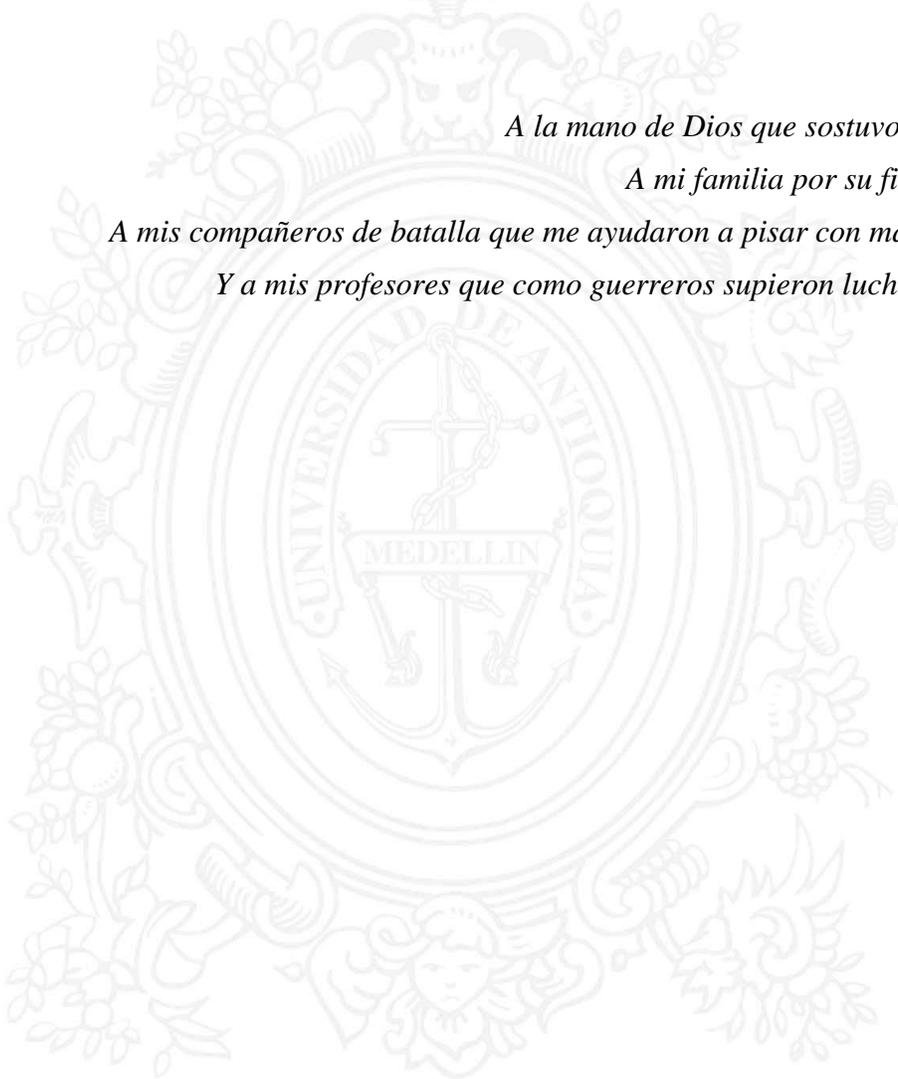
AGRADECIMIENTOS

A la mano de Dios que sostuvo mi caminar.

A mi familia por su fiel compañía.

A mis compañeros de batalla que me ayudaron a pisar con mayor firmeza.

Y a mis profesores que como guerreros supieron luchar a mi lado.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCIÓN	3
Apuntes iniciales	3
CAPÍTULO I: UNA CINTA RETROSPECTIVA	8
Reconfigurando el presente, evadiendo el olvido	8
Una ventana para mirar al pasado	10
Transitando por el camino de la diversidad	16
Las voces de otros, resonancia en el ahora	23
CAPÍTULO II: HILANDO CON LAS PALABRAS	33
Nos narramos, nos contamos y nos ponemos en escena	33
Prácticas de oralidad: Rutas posibles y necesarias para la enseñanza de la lengua en estudiantes con Discapacidad Intelectual	40
FASE I: Abriendo puertas desde la narración	40
FASE II: Conéctate ALIFISAN: una posibilidad con la palabra	45
FASE II: Construyendo voces	53
CAPÍTULO III: TEJIENDO SENTIDOS DESDE LA ORALIDAD	57
Y las palabras conspiraron para significar	60
Una cita con la memoria para pensar la educación	69
La palabra una puerta para hablar de inclusión	74
Cuando crees que el final se acerca, es porque has empezado a caminar	86
BIBLIOGRAFÍA	88



APUNTES INICIALES

*Los científicos dicen que estamos hechos
de átomos, pero a mí un pajarito me contó,
que estamos hechos de historias.*

Eduardo Galeano.

Desde el marco de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, se han propiciado diversos intercambios pedagógicos que me han dado la oportunidad de transitar por diferentes escenarios académicos, llenando mi praxis de experiencias realmente enriquecedoras, no solo para mi formación académica sino también personal.

Sin embargo y en aras de transitar otros terrenos, de volcar la mirada sobre aquellos sujetos que habitan de otro modo la escuela, que se apropian de manera singular del contexto y del conocimiento y que sin duda hacen parte ineludible de la enseñanza de la lengua, decidí en esta ocasión, realizar mi práctica pedagógica en una institución que a diferencia de la escuela regular, atiende únicamente a la población en situación de discapacidad. Asociación de Limitados Físicos de El Santuario (ALIFISAN) fue el escenario que posibilitó la implementación de esta propuesta pedagógica e investigativa que tuvo como propósito principal, crear las condiciones de posibilidad que permitieran la participación social de estudiantes con Discapacidad Intelectual, mediante el abordaje de la oralidad como práctica sociocultural.

Dichas condiciones estuvieron dadas no solo desde el aula, espacio de intercambio comunicativo por excelencia, sino también desde un ámbito más formal, el radiofónico, en el cual y mediante la implementación de una emisora radial como estrategia pedagógica, se buscó darle un reconocimiento a la voz de estos estudiantes y empoderarlos de ella para gestar dinámicas de participación social, y con ello potenciar su oralidad.

No obstante también se hace evidente, dadas las particularidades de dicha población, más concretamente la memoria fugaz, un interés por los recuerdos de estos estudiantes y una preocupación por lo que se enseña, pues ¿qué sentido tendría mi acción pedagógica, si lo que se enseña no transforma y ni perdura en el tiempo?



Así las cosas, oralidad y memoria, se convierten en los ejes principales de este trabajo, por lo tanto, la pregunta de investigación que lo guía hace referencia ineludiblemente a ambos: *¿Qué condiciones de posibilidad ofrece la oralidad como una práctica sociocultural para favorecer experiencias y aprendizajes que perduren en la memoria de estudiantes con Discapacidad Intelectual?*

Para dar respuesta a ella, emprendo la construcción de un camino que no presenta la ya acostumbrada y tradicional división del cuerpo de trabajo: planteamiento del problema, estado de la cuestión, marco teórico, diseño metodológico, análisis de la información, teorización y resultados; más bien presento un entramado de relaciones en el que se tejen, además de dichos elementos, mi experiencia personal y las voces de quienes fueron los protagonistas de la presente propuesta. Todo esto es puesto en el texto no de manera segregada, sino a modo de tejido y unidad respondiendo al enfoque *Biográfico narrativo* en el que se enmarca la investigación.

Dicho enfoque me otorga la licencia no solo de ponerme en primera persona, como se ha hecho visible en esta corta construcción, sino de darle a lo largo del trabajo, un lugar importante a mi voz y a aquellas experiencias significativas que aún tienen eco en mi presente, convirtiéndome junto a mis estudiantes en un texto que puede ser leído e interpretados por otros.

Este informe de investigación consta de tres capítulos, cada uno de los cuales está compuesto por tres o cuatro apartados más, en ellos se trenzan la práctica, la teoría y la experiencia. En el primero se presenta, además de algunas referencias sobre mi vida y sobre el porqué soy maestra, la contextualización del centro de práctica y del grupo de estudiantes elegido para mi trabajo, los objetivos del mismo y sus planteamientos generales. Finalmente y como cierre, establezco un diálogo con algunas voces que han antecedido esta propuesta de investigación.

En el segundo capítulo presento los aportes del enfoque *Biográfico-narrativo*, su definición y su injerencia en el proyecto, elementos que se anteponen a la presentación y descripción de la secuencia didáctica implementada durante mi estancia en ALIFISAN, la cual dará cuenta de las rutas y caminos que guiaron y posibilitaron esta apuesta pedagógica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el tercer y último capítulo abordo de manera directa la pregunta de investigación, y doy respuesta a ella desde dos momentos: en el primero presento las posibilidades generadas desde la oralidad como práctica sociocultural; y en el segundo doy cuenta de aquellas experiencias y aprendizajes que permearon la memoria de los y las estudiantes con Discapacidad Intelectual, este último asunto enmarcado bajo las críticas a la *Educación Bancaria* planteadas por Freire, las cuales permiten pensar las implicaciones de la memoria en la educación, no como un acto mecanicista, sino como un proceso que requiere de significación para lograr permanecer a pesar del tiempo.

A renglón seguido, expongo algunas consideraciones y reflexiones frente al tema de la inclusión, el cual y a pesar de no haber sido considerado en primera instancia como un elemento de investigación, emergió desde mis diarios de campo como una categoría recurrente que se hacía importante pensar. En esta medida, planteo ciertas situaciones que permiten reflexionar la naturalización de la exclusión en las aulas de nuestro país. Finalmente presento a grosso modo una síntesis del trabajo y en él, además de las conclusiones, algunas preguntas que quedaron del proceso.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPITULO I

UNA CINTA RETROSPECTIVA

Reconfigurando el presente, evadiendo el olvido.

*Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo
de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos.*

Jorge Luis Borges.

Me sumerjo en el tiempo y llevo mis pasos por los caminos ya transitados, regreso al recuerdo y allí, desde la soledad, una figura delgada y femenina, acompañada de palabras, lugares y personas conspiran para poner en evidencia experiencias significativas que han permanecido a pesar del tiempo y que aparecen en mi presente para develar la configuración de un pasado, de una vida.

¡Repitan después de mí!, a-e-i-o-u, estas y otras palabras integraban el juego favorito de mis primas, hermanas y yo; “la escuelita” como le llamábamos, era la excusa perfecta para reunirnos después de clase y además de hacer nuestras tareas, aprovechar para simular cuán inteligente éramos. Una magia rodeaba nuestros encuentros, pues hacíamos del patio de mi abuela el mejor salón de clase, de aquella pared blanca nuestro tablero y de aquel piso amarillo nuestras sillas.

El delantal blanco de mi tía me distinguía como la profe, un papel que sabía hacer bien, o por lo menos eso decía mi abuelo, quien sentado en la banca del frente, con un tinto y un cigarrillo en la mano, no hacía más que sonreír al apreciar aquel teatro al que sin falta asistíamos. “Ahí está mi profesora”, expresaba insistentemente, no tenía reparo en decírselo a mi madre, quien un día cualquiera se detuvo a preguntar –“¿Por qué dice eso Don Carlos?” “porque se le nota en la cara”–respondió– “no más basta verla como se sienta y les enseña a ese montón de niños”.

Al morir mi abuelo la vecina fue la encargada de continuarme haciéndome saber que tenía dizque “cara de profesora” ella convenció a mi madre para que yo fuera todas las tardes después del colegio a ayudarlo a hacer las tareas a su hijo y a enseñarle supuestamente a leer y escribir. Con la cartilla de Nacho, un lápiz y un cuaderno iniciábamos las sesiones “/M/ con /a/ suena /ma/, /m/con /e/ suena /me/ le decía a la vez que



le iba señalando con mi dedo las letras en el libro. No estaba muy segura si así aprendería, lo único que sé es que intentaba enseñarle tal cual lo hicieron conmigo.

Otra de las persona que insistió con el mismo tema, fue mi profesor de español, quien en algunas ocasiones me hizo saber que yo tenía “madera pa’ ser profe” ante lo cual, y tras tantos comentarios al respecto, fue inevitable preguntarme ¿será que yo sí sirvo pa’ eso? pregunta que para ese entonces se quedó sin respuesta, pues el paso del tiempo fue llevándose esa idea de mi cabeza. Mis intereses empezaron a girar en torno a otras cosas, pasaron los años y ya ni si quiera recordaba las palabras de aquellas personas.

Sin embargo, a finales del 2009, después de haberme graduado y estar trabajando, decidí darle rinda suelta a una idea que siempre había contemplado, entrar a la universidad; fue así cuando me encontré con la posibilidad de ingresar a la Universidad de Antioquia y en ella a la Licenciatura en humanidades lengua castellana. No podría decir con certeza que fue mi abuelo quién sembró la semilla en mí, solo puedo decir que esta idea fue tomando fuerza y que semestre tras semestre se fue nutriendo, me fue enamorando y ahora, debo reconocer que si mi ingreso a este camino ha sido una casualidad, pues déjenme decir ¡Que ha sido para mí, una muy bonita casualidad!

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Una ventana para mirar al pasado

Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia (...)
Paulo Freire (2005:30)

El pasado es un camino que seguimos recorriendo aún en el presente, su rastro no se diluye con el tiempo, por el contrario, se fija en la memoria, se ciñe y se camufla bajo telones multicolores que llamamos olvido. Qué ilusos somos al pensar que la marea puede borrar sus trazos, que ingenuo sería de nuestra parte negar las licencias que posee el pasado en nuestro hoy, en nuestro ahora. Somos historia, somos recuerdos, somos sin duda el resultado de un pasado que aflora en nuestro presente.

La película India *Estrellas del cielo en la tierra* de los directores Aamir Khan y Amole Gupe (2007) narra la historia de un niño con necesidades educativas especiales, Ishaan, quien por desconocimiento de su particularidad tuvo que experimentar el fracaso escolar, de esta manera fue ingresado entonces, por decisión de su padre, a un instituto militar, en el cual y a raíz de una educación bastante fuerte y tosca, decide aislarse y sufrir en silencio su dislexia. En dicha institución, conoce a su profesor de arte, Ram, para quien conocer a Ishaan, fue la oportunidad de devolverse en el tiempo, de usar un lente que evocó no solo un lapso de su historia, de su vida, sino que le permitió recordar, volver a vivir aquello que desde siempre le había pertenecido, pues se había fijado en su memoria y aferrado a su esencia de tal manera que ahora estaba determinando y enrutando su mirada

Las dificultades que en la niñez había tenido con la lectura y la escritura, las circunstancias, anécdotas y experiencias que vivió este joven profesor a raíz de la dislexia, habían calado en su alma y estaban ahora condicionando su interés y preocupación hacia Ishaan, pequeño que con sus actitudes dejaba ver un pasado tormentoso, plagado de reproches que recalaban una y otra vez el “error” de no leer ni escribir “correctamente”, una historia que dejó ver el rostro de un niño desencantado de la vida, del otro y de sí mismo.

La identificación que sufrió este profesor con su estudiante, hizo que volcara la mirada sobre él y se preguntara no por los síntomas sino por las causas. Indagó, buscó e interpretó, descubriendo que Ishaan estaba presentando el mismo trastorno que él sufrió en su infancia: dislexia. Ram fue testigo de cómo la historia se repetía de nuevo, pues su estudiante estaba siendo víctima de una educación mediocre que no lograba leerlo en su singularidad, pero que, sin duda, estaba castrando sus sueños, obligándolo a acoplarse a un molde hecho desde lo “normal” en el que no había cabida para lo “diferente”. Este maestro decide entonces, acercase a Ishaan, no para juzgarlo sino para entenderlo y construir con él y junto a él, un camino diferente al recorrido hasta ahora.

Este suceso representado en la película en mención refuerza las afirmaciones con las que inicié este apartado, en tanto se hace imposible negar lo que nos antecede, pues dicho asunto, se fuga y se escapa para reflejarse en lo que somos. Mirar al pasado, permite atribuirle un sentido a la vida y entender elementos que de una u otra forma han logrado determinar y configurar nuestra identidad.

Sobre este panorama, y a raíz de mi decisión de realizar la práctica pedagógica con estudiantes en situación de discapacidad, específicamente Discapacidad Intelectual, pertenecientes al Centro de apoyo Psicopedagógico: ALIFISAN (Asociación de Limitados Físicos de El Santuario) me veo enfrentada a una puerta que se abre para dar paso a una pregunta que, debo confesarlo, me cuesta responder, pues sacar a relucir asuntos tan personales e íntimos resulta un ejercicio verdaderamente difícil para mí. ¿Qué hay en mí pasado que hubiese podido influir en la decisión de hacer mi práctica pedagógica con esta población? ¿qué sucesos de mi vida se vieron expuestos con esta decisión?

Antes de iniciar con las conjeturas y relaciones que a nivel personal he logrado establecer, quiero en primera instancia dejar por sentado que mi pretensión no es convertir este trabajo en una catarsis personal, ni mis conclusiones al respecto se basan en un estudio psicoanalítico, solo hablo desde lo que soy e intento dar pinceladas de un ayer que tiene trascendencia en mi presente. Es importante recordar, que el carácter subjetivo que cobija mi trabajo, está respaldado por el enfoque biográfico narrativo al que se suscribe, el cual, me otorga la licencia de relacionar, contrastar y tejer junto a mi praxis, algunos aspectos personales.

Doy vuelta a una de las páginas del libro de mi vida. Sin darme cuenta he retrocedido 6 años. Ahora tengo en frente una hoja que me señala el 2008, lo sé porque alcanzo a leerlo en la parte superior de ella. Ese año era sin duda, importante para mí, era sinónimo de graduación, de culminación, de satisfacción, de alegría y, sobre todo, de logros alcanzados. Recuerdo que estábamos próximos a vivir los retiros espirituales que ya se han vuelto tradición cuando se está en el último año del bachillerato.

Avanzo entre las páginas, en una de ellas alcanzo a vislumbrar el mes de septiembre, para ser más exacta martes 30. Eran aproximadamente las tres de la tarde, aún estaba en el colegio, recuerdo que tenía una falda larga llena de flores, era yo quien dirigía la danza que presentaríamos algunos días después. “¡Marlly, venga rápido!” se escuchó a lo lejos, cuando voltee la mirada para ver de dónde provenían aquellas palabras, observé a lo lejos una mujer de piel morena, después de detallarla un poco supe que era mi prima. Me le acerqué rápidamente y le pregunté “¿qué pasó, por qué gritas?” Hubiese querido no escuchar lo que sus labios estaban a punto de pronunciar, “su papá está en el hospital” “¿qué le pasó?”, pregunté mientras intentaba quitarme aquella falda que ese día estaba más pesada que nunca, “no sé” me dijo, “solo sé que está muy mal”.

Salí del colegio como pude, corrí hasta que en mis ojos se dibujó una puerta blanca con un letrero rojo y blanco que decía URGENCIAS. Lo único que quería era ver a mi padre y asegurarme de que todo estaba bien. Quería creer que nada estaba pasando, sin embargo, era otro el panorama que me esperaba. Di algunos pasos hasta encontrarme con una cortina de color blanco que impedía mi paso. Mis manos temblaban y mi corazón latía rapidísimo, cuando por fin tuve la valentía, si es que se le puede llamar así, de empujar aquel trozo de tela, me topé con una realidad que, sin saberlo, iba a cambiar no solo mi vida, sino también la de mi familia.

Lo vi, ahí estaba, no decía nada, solo nos miraba como queriendo hablar. Mi madre estaba junto él; cuando le pregunté por lo sucedido bajó su mirada, sin embargo, alcance a ver que sus ojos se inundaba de lágrimas; unos segundos después sus labios pronunciaron palabras que solo con el paso del tiempo entendería realmente: “sufrió un derrame cerebral” me dijo, “lo van a trasladar para ser evaluado y así poder conocer la magnitud del daño”.

Su diagnóstico refirió a un derrame cerebral esquemático en el hemisferio izquierdo del cerebro, que afectó el área del lenguaje e inmovilizó su mano y pierna derecha. No quiero ahondar en más detalles. Lo único que puedo decir, es que un suceso como este no solo enseña la fragilidad de la vida, también cambia la percepción de ella y la relación que se establece con el otro, en este caso con mi padre, pues cuando regresó de nuevo a casa, noté que nuestra relación fue tomando nuevos matices en donde la afectividad, la comprensión y el asombro por lo simple, empezaban a tener un lugar valioso.

No podría describir con exactitud la dimensión de este hecho en mi vida, solo sé que estos últimos seis años han sido un empezar de nuevo, ha sido la oportunidad de pisar otros terrenos, de abrir otras puertas, de habitar otros espacios en relación con la discapacidad. A inicios del año 2013, cuando me encontraba realizando una más de mis prácticas pedagógicas en una institución rural del municipio de El Santuario, específicamente en el grado séptimo y siendo aproximadamente las 11 de la mañana, un horario no habitual para mi presencia en aquella aula de clase, una pequeña, a la que no había visto antes (pues solo asistía dos horas a la institución) se me acercó y sin decir palabra puso en mis manos un cuaderno.

Contemplé la situación sin entenderla y como por instinto abrí sus páginas llenas de palabras que se repetían una y otra vez. Los demás estudiantes permanecían en silencio, supongo pensando en cuán ingenua era su joven profesora al no entender lo que debía hacer. “Profe, tiene que escribirle algo para que ella lo repita” exclamó uno de los estudiantes. Cuando levanté la cabeza para preguntar el ¿por qué? me encontré con miradas acusantes que exigían un acto de mi parte.

Tímida e incómoda terminé escribiendo en una de las pocas páginas en blanco que aún quedaban su nombre: Tatiana Zuluaga ¹ y en una segunda, la palabra flor. Posteriormente y después de haber puesto en sus manos aquel cuaderno, ella regresó a su lugar y tras inclinar un poco la cabeza y fijar la mirada en las letras, inició con la escritura. Desde entonces su lápiz emprendió una danza que solo se vio interrumpida cuando el sonido de la campana señaló el final de la sesión.

¹ Su nombre y todos los que de aquí en adelante se enuncien serán cambiados para proteger la identidad de los estudiantes.

Esta situación no solo puso en evidencia mi incapacidad para generar condiciones y posibilitar el acceso al saber de las personas en situación de discapacidad, sino que trazó en mi quehacer docente un nuevo panorama, un nuevo camino que hizo posible en mi praxis el reconocimiento de una población que hace parte ineludible de la enseñanza de la lengua y la importancia de otorgarles un lugar dentro del aula que les permitiera no solo ocupar un espacio, sino ser partícipes del acto educativo.

Por lo tanto y en aras de transitar otros terrenos, de volcar la mirada sobre aquellos sujetos que habitan de otro modo la escuela y que se apropian de manera singular del contexto y del conocimiento, decidí aventurarme por una institución que a diferencia de la escuela regular, atiende únicamente a la población en situación de discapacidad: ALIFISAN, centro de apoyo psicopedagógico ubicado en el municipio de El Santuario (Ant), conformado en su gran mayoría por personas de bajos recursos socio-económicos, fue el escenario elegido para este trabajo pedagógico y, en consecuencia, el gestor de las reflexiones, consideraciones y conclusiones que se irán tejiendo a lo largo del presente trabajo investigativo.

Antes de continuar, quiero hacer un alto en el camino para conceptualizar el término discapacidad, a propósito de la ya tan reitera mención del mismo. Sí bien es cierto que dicho término, desde una perspectiva tradicional ha sido entendido como una insuficiencia padecida por el individuo; también es cierto que este término se ha ido reconfigurado y uno de los que más ha trabajado en ello ha sido Robert Schalock (1999), quien en su texto *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* propone otra forma de pensar este concepto, en la cual sugiere que las “limitaciones de una persona se convierten en discapacidad solo como consecuencia de su interacción con un ambiente que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales” (p.4).

Desde esta perspectiva, le adviene al término otras características que tienen que ver con lo contextual, es decir, se le da importancia a la influencia que tienen los contextos sobre las personas, sumándole a dicha concepción aspectos situacionales.

En la actualidad la discapacidad se ve desde una perspectiva ecológica (es decir, desde la interacción persona-ambiente). Por ejemplo, la OMS (Bradley, 1995; OMS,1997) define la discapacidad de una persona como resultante de la interacción entre la discapacidad de una

persona y las variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos (Schalock, 1999, p.2).

En esta medida, mi trabajo se adhiere a los anteriores planteamientos, en tanto concibo la discapacidad desde una mirada más integradora, que piensa dicho término no desde lo biológico, sino desde una dimensión social que involucra inevitablemente la escuela. Es por ello que a lo largo de este trabajo pedagógico e investigativo, pongo la mirada no sobre “las limitaciones biológicas” de los estudiantes con Discapacidad Intelectual, sino sobre aquellas posibilidad, que en este caso específico han sido desde la oralidad, se propician para facilitar la participación social y escolar de esta población.

Otro concepto que quisiera dejar en claro es el de Discapacidad Intelectual, el cual corresponde a la forma elegida para nombrar desde este proyecto a los estudiantes que conformaron el grupo de trabajo. La discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a esta ellos, no es un asunto nuevo, hace algún tiempo por ejemplo (incluso en la actualidad) algunos los llamaban “retrasados mentales”, término que se ha ido sacando de circulación dado su carácter peyorativo y, en cambio, se ha popularizado el de Discapacidad Intelectual.

Me inclino por este último término, no solo por lo ya descrito, sino porque así son nombrados desde la ley y desde los diferentes documentos de orden legal. No obstante y sumado a esto, comparto y guardo concordancia con lo planteado por Robert Schalock (2009) en su texto: *La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales* en el cual sostiene que:

La DI ya no se considera un absoluto, un rasgo invariable de la persona, sino más bien como una limitación del funcionamiento humano que ejemplifica la interacción entre la persona y su entorno, centrándose en el papel que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual y la calidad de vida. (p, 2).

Estos postulados responden a un modelo teórico multidimensional, en el que la Discapacidad Intelectual, es pensada desde la interacción que se establece entre la persona y el contexto, es decir, las particularidades biológicas no son el único factor que se reconoce al momento de definir la discapacidad en general y esta concretamente, sino que también empiezan a considerarse otro factores como el hecho de que las demandas del contexto no respondan a las capacidad de la persona. “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el



comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica” (Ibíd, p, 8)

Después de estas precisiones conceptuales, prosigo a compartir mi experiencia en el centro de apoyo psicopedagógico, en el cual tuve la oportunidad por lo menos desde mi práctica, de darle cabida a lo particular, a lo subjetivo, a aquellas formas de relación con el conocimiento, con el otro y consigo mismo que establecen las personas en situación de discapacidad. Todo lo cual me brindó un nuevo panorama de escuela, un nuevo lente para mirar la educación.

Transitando por el camino de la diversidad

Era de mañana, mis ojos empezaron a divisar el azul de una pequeña puerta que sobresalía en la blancura de dos largos muros, avancé hacia ella sin sospechar lo que dentro encontraría. A pesar de que mi imaginario ya había pintado un primer cuadro de lo que se suponía albergaba aquel lugar, la realidad empezaba a borrarlo e iniciaba con la construcción de uno diferente, ahora que lo pienso, uno totalmente diferente.

Acompañada de un hermoso día y de un “¡Qué gusto tenerla con nosotros, siéntase como en su casa!” fue mi llegada a Alifisan. Escuchar las palabras de la educadora especial, la psicóloga y la coordinadora fue la primera actividad que desarrollé en esa ocasión. Ellas, además de hacerme las recomendaciones generales y enseñarme las instalaciones, me dieron a conocer particularidades de los estudiantes como por ejemplo, sus diagnósticos, que comprendían enfermedades generales como artritis, azúcar en la sangre entre otras y habilidades sorprendentes como las tecnológicas o las matemáticas.

Reconozco que ese primer día no fue nada fácil, pues me di cuenta, aunque ya lo sospechaba, de que mi camino iba a estar plagado de desafíos tanto académicos como personales. El no saber qué hacer frente a situaciones que estaba segura se presentaría como por ejemplo, la crisis de algún estudiante -ataques epilépticos o reacciones agresivas propias de su condición- me producía una gran angustia. Alcancé incluso a poner en duda la realización de mi práctica en aquel lugar, sentí que me había equivocado y que verdaderamente no tenía las condiciones ni la preparación requerida para hacer parte del



equipo profesional de la institución, por lo tanto, ingresar como docente podría convertirse en un acto de irresponsabilidad.

Sin embargo, a la semana siguiente regresé y mientras permanecía sentada tomando nota y tratando de esquivar miradas, aquellas mujeres, las profes, me animaban con sus palabras al afirmar que juntas desarrollaríamos un buen trabajo, posteriormente y, supongo que tras evidenciar mis nervios e intentar disiparlos, me invitaron a conocer el grupo con el que se suponía realizaría mi práctica pedagógica. Llegamos al aula e inmediatamente me presentaron a los estudiantes, entablamos un corto pero ameno diálogo en el que sus preguntas no se hicieron esperar ¿Eres casada? ¿Tienes hijos? ¿Dónde vives? ¿Nos va a dar clase? sentí de entrada una empatía que hizo de la situación un momento bonito el cual logró, además de tranquilizarme y difuminar las tonalidades oscuras del panorama, abrirme las puertas para lo que más adelante sería una estrecha relación entre nosotros.

Terminada la sesión y de regreso a casa, mis pensamientos se tomaron la licencia de aparecer e inundar mi mente de ideas que recreaban una y otra vez las situaciones vividas minutos antes, las cuales me hicieron darme cuenta, mediante la contrastación de estas instituciones y de otras regulares a las que había tenido la oportunidad de asistir en mis prácticas tempranas, que me encontraba no solo frente a un contexto desconocido para mí, sino también frente a nuevos procesos y maneras de abordar la educación; lo cual me permitió ver el ámbito escolar desde otra perspectiva.

Una primera situación que me permitió reconocer la singularidad de esta institución fue la dinámica en la que estaban inmersos los estudiantes que allí asistían, pues ellos poseen una forma diferente de relacionarse con el entorno que se aleja de la idea de mundo a la que estamos acostumbrados, es decir, el modo en el que estos estudiantes se relacionan con la realidad no responde ni se configura bajo la idea de mundo que nos han vendido, por el contrario, es una relación en la que prima el asombro por las cosas simples y cotidianas, en la que la afectividad se pone en juego siempre, en la que se deja de lado la inmediatez y el apremio de la vida moderna, en la que importan los lazos que se crean con el maestro, pues la relación de apatía o simpatía que se establezca con este, es la condición de su motivación o desmotivación y, en consecuencia, de su aprendizaje.

Este último aspecto, fue otras de las particularidades que en esta nueva perspectiva de escuela me inquietaron, pues indagar por el sentido que estos estudiantes le encontraban a la educación, hizo que me remitiera a lo que sucede en algunas escuelas regulares, en las cuales, el sentido está dado por el deseo de graduarse, ya sea para seguir estudios superiores o para ingresar al campo laboral. A diferencia de la escuela regular, en ALIFISAN los deseos de los estudiantes no están direccionados hacia esos horizontes; ellos no poseen, desde la construcción que han hecho con su familia y entorno, una responsabilidad social ni económica –casarse, mantener un hogar, trabajar etc.– que los condicione a adherirse a estructuras sociales preestablecidas como las universidades, las empresas, la religión entre otros.

Conocer estas particularidades desdibujó la idea de una educación que desde nuestra sociedad, se ha instaurado como la condición para adquirir un futuro mejor, para ascender económicamente y para “ser alguien en la vida”, características que no hacen parte de los intereses de estos estudiantes, pues su lógica de vida no apunta hacia esto y su realización personal se aleja de las dinámicas capitalistas.

Sin embargo, tengo que decir que ALIFISAN desde algunos de sus programas por ejemplo “Vocacional” promueve la incursión de esta población al campo laboral, capacitándoles para que puedan ejercer un oficio en la sociedad y así logren defender por sí mismo. Sin embargo no son muchos los que se integran laboralmente, pues aún existen muchas barreras para esta población.

Es importante aclarar en esta instancia que ALIFISAN no es un centro educativo, sino un centro de apoyo psicopedagógico que atiende a toda clase de personas en situación de discapacidad. Dicho centro posee una estructura en su funcionamiento bastante diferente a las escuelas regulares empezando por la forma de nombrar las aulas, pues allí no es por grados sino por programa, a saber: Programa de Habilidades Adaptativas, programa de Prevocacional y el de Vocacional.

En dicho centro se manejan dos jornadas, mañana y tarde. En la primera parte del día, de 8:30 a 12:30 se trabaja con los tres programas ya señalados los cuales, están integrados únicamente por niños y jóvenes diagnosticados con Discapacidad Intelectual (Down, Autismo etc.), en la tarde, se realizan secciones personalizadas para diferentes usuarios;



algunos con Discapacidad Motora y Parálisis Cerebral entre otros y los fines de semana se atiende a la población adulta y a los padres de familia de quienes hacen parte de esta institución. No está demás señalar que la implementación de esta propuesta pedagógica fue llevada a cabo con la jornada de la mañana, más específicamente con los integrantes del programa Pre-vocacional.

La ausencia de lectura y escritura convencional, la diversidad de diagnósticos - síndrome de Down, autismo, déficit cognitivo entre otros- la espontaneidad en el diálogo informal el respeto por el otro y el trato afectuoso entre sus integrantes, fueron otras de las particularidades que identifiqué en mis primeras visitas a este centro. Sin embargo, y tras el paso del tiempo, fui testigo también de frases entrecortadas e inconclusas, de voces acalladas, de miradas desviadas y tímidas que tejían una barrera simbólica bajo la cual se resguardaban algunos de sus integrantes para evitar ser interrogados y con ello juzgados por sus posibles “desaciertos”.

Bajo este panorama y teniendo en cuenta que ellos no leían, ni escribían de un modo convencional, necesitaba encontrar una ruta diferente a la lectura y a la escritura que me permitiera abordar la enseñanza de la lengua con estos estudiantes. Pudiese, a raíz de dicha ausencia, haber inclinado mi trabajo hacía la adquisición de la lengua escrita o alguna temática relacionada con los procesos de alfabetización; sin embargo, dada la edad cronológica en la que se encontraban, 15 y 23 años aproximadamente y, los rasgos particulares que pude evidenciar en algunos de ellos como el miedo a enunciarse y el poco uso de palabras orales, me hicieron ver la importancia de potenciar la oralidad en ellos.

Si bien es cierto, que dichas características no eran muy notorias cuando estaba compartiendo con sus pares en escenarios cotidianos como descansos y charlas informales, si se hacían evidentes cuando se les pedía que hablaran en clase. Esta misma situación se presentaba en lo social, pudiéndome dar cuenta de ello, gracias a la oportunidad que tuve de asistir a una reunión de padres de familia en las primeras semanas de mi práctica, en la que manifestaban que: “ellos son muy tímidos les da pena y miedo hablar delante de la gente”. Por lo tanto, la intención de abordar la oralidad como eje central de mi trabajo tomó aún más fuerza, en la medida que como lo expresa Mauricio Pérez Abril (2008) dicha práctica permite la construcción de una voz propia que propicia la participación social.

Lo esbozado hasta ahora, deja ver no solo la apuesta pedagógica por la oralidad que conforma la razón de ser de este trabajo, sino que además permite vislumbrar la perspectiva sociocultural desde la cual será abordada, ya que la oralidad es concebida desde esta investigación como una “práctica que no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, sino, en gran medida, del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso” (Pérez & Roa 2010, p.6)

En este sentido, se configura como un concepto que se aleja indiscutiblemente del plano instrumental y se inscribe en uno más social, más humano que la deja ver no como “la simple enunciación, sino como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos socio-históricos, culturales, políticos, semióticos etc” (Gutiérrez, 2011, p.4).

Al iniciar entonces, el trabajo desde esta perspectiva, otros interrogantes fueron emergiendo; la memoria apareció como una categoría recurrente en las primeras sesiones de clases, la cual, a pesar de ser una característica propia de dicha población, siempre produjo extrañeza en mí, pues sin duda alguna, el recuerdo es un ingrediente esencial en la educación, en tanto permite la continuación de procesos y la fijación de aprendizajes, que en última instancia, integra el fin más característico de la educación. Prescindir entonces de la memoria, sería negar que nosotros somos gracias a ella, pues es solo a través del recuerdo, que el sujeto puede reconocerse en su particularidad y reconocer al otro, en otras palabras, es gracias a ella que construimos historia.

Sin embargo y a pesar de que la mayoría de mis estudiantes no recordaba lo que habíamos realizado la clase inmediatamente anterior, pues ante las preguntas que les hacía, indagando por procesos, situaciones o palabras de la sesión pasada, el silencio y un “no sé, no recuerdo” se convertían en las únicas respuestas, debo reconocer la existencia de algunos eventos, palabras o vivencias que sí se inscriben en la memoria de mis estudiantes logrando permanecer a pesar del tiempo.

Un claro ejemplo de ello, fue la situación vivida con Anderson, un estudiante diagnosticado con Parálisis Cerebral y ataques epilépticos, quién por su condición, asistía de manera intermitente a la institución. Resulta que con él habíamos realizado la elaboración de una pintura, la cual, no se había socializado, por lo tanto decidí guardarla. A

la semana siguiente no asistió, así que esperé hasta la próxima, transcurriendo entonces más o menos quince días desde nuestro último encuentro.

Al verlo, decidí poner aquella pintura en frente de mis estudiantes e indagar por su dueño, ante lo cual el salón se quedó en silencio pues nadie lo había reconocido aún. Él la miró pero no dijo nada, por lo tanto pregunté una segunda vez ¿quién es el dueño de este trabajo? inmediatamente y con la mirada fija en aquella hoja, se levantó emocionado, se dirigió hacia mí, me la quitó y manifestando que era suya, que él era el que lo estaba haciendo, y empezó a mostrárselo a sus compañeros diciendo repetidamente “es mío”, me sentí igual de emocionada que él, pues realmente es difícil ver en Anderson este tipo de reacciones, sus recuerdos eran muy vagos y generalmente nada le producía entusiasmo, nada lo movía, mostrándose siempre muy callado y ensimismado, estas particularidades tornó aún más significativo aquel momento.

Lo anterior, hace que recuerde a Anita, la protagonista de la película que lleva su mismo nombre, del director Marcos Carnevale (2009). Esta cinta narra la historia una chica Down que a raíz de un accidente y tras la muerte de su madre (ella no lo sabe), camina perdida por las calles, encontrándose con un sin número de personas que le preguntan por su casa y su familia, a lo cual ella no responde, pues no recuerda, sin embargo cada vez que ella ve un reloj dice: “mamá viene cuando el palito grande este arriba”.

La situación vivida por Anita y el hecho de que su más frecuente recuerdo hubiese sido las palabras de su madre antes de marcharse, hizo que piense en las pocas cosas que esta población recuerda y a su vez hace que me cuestionara sobre la importancia y carga emocional que debía albergar una situación pedagógica para permanecer en sus memorias, pues sin duda, para la protagonista, el regreso de su madre era tan importante que nunca olvidó sus palabras. ¿Cómo lograr fijar en la memoria de mis estudiantes, aprendizajes que permeen su experiencia vital? Esta y otras preguntas empezaron a sumarse a los propósitos del trabajo.

Así las cosas, oralidad y memoria se constituyeron en las apuestas configurativas de mi trabajo y por lo tanto en los componentes principales de la pregunta de investigación que guió y enrutó el presente trabajo pedagógico e investigativo a saber: *¿Qué condiciones de posibilidad ofrece la oralidad como una práctica sociocultural para favorecer*



experiencias y aprendizajes que perduren en la memoria de estudiantes con Discapacidad Intelectual?

En este sentido, se hace importante volver la mirada sobre lo que otros han dicho al respecto, encontrándome en primera instancia con una bifurcación de sentidos, pues no me fue posible hallar un texto que ligara o abordara estos dos conceptos, por lo tanto decidí tomarlos de manera separada.

Con el primero de ellos, la oralidad, se hizo evidente el interés que ha despertado este tema en los últimos años. Se ha empezado a reivindicar su enseñanza en las aulas de clase, rescatando la función social del lenguaje y superando la visión instrumental de éste. Sin embargo, es importante anotar que dicho elemento, no ha sido abordado, por lo menos no desde lo rastreado en mi búsqueda, desde el campo de la educación especial, por lo tanto, el aporte que este trabajo hace al respecto se constituye en un antecedente valioso para pensar la enseñanza de la lengua en niños y jóvenes en situación de discapacidad.

La memoria, mi segundo concepto, fue quizás el más complicado de abordar, no solo por el enfoque histórico que predominaba en los textos rastreados, sino por los pocos trabajos que se encuentran al respecto, los cuales, se alejan del ámbito escolar para inscribirse en los campos histórico, sociológicos y psicológicos, siendo éste último, el escenario en el que se inscribe el texto que abordaré en el siguiente apartado.

Las voces de otros, resonancia en el ahora

En un intento por reivindicar la palabra, aquello que nos es común a todos y que nos permite ser en relación con el otro, aparecen los postulados de Fernando Vázquez (2011), quien en su texto “*La didáctica de la oralidad, experiencia, conocimiento y creatividad*” logra realizar una propuesta clara y concisa de lo que para él debería tenerse en cuenta al momento de abordar lo oral. Sostiene que su enseñanza “no solo busca favorecer la interacción entre los estudiantes, sino educar en la convivencia, la inclusión y la construcción de democracia” otorgándole a dicha práctica un carácter sociocultural que comparto en tanto mi propuesta concibe la oralidad como un elemento portador de sentido que se pone en juego no solo en el aula, sino en la cotidianidad, en nuestros encuentros y desencuentros, en las relaciones que establecemos con el otro, con lo otro. Una oralidad que nos pertenece y nos hace partícipes de una comunidad que se legitima en y a través de la palabra.

La oralidad la entiendo como una de las formas básicas de expresión y comunicación humana; una mediación vigorosa para la interacción y la socialización; un dispositivo de primer orden para legar tradiciones, valores y saberes; al mismo tiempo que una técnica para encapsular las variadas manifestaciones de la creatividad y la imaginación de los pueblos (Vásquez, 2011, p. 2).

Vásquez le otorga gran relevancia al papel social que desempeña la oralidad, concibiéndola como una construcción colectiva que permite la socialización de los sujetos. Le confiere un lugar en el espacio escolar y le brinda estatus a su abordaje, pues se refiere a las formas de comunicación oral como un *objeto de estudio* importante en el plano educativo. Sus postulados toman valor en tanto la escuela ha concentrado su atención en el aprendizaje de la lengua escrita, bien lo diría Moreno, “La expresión oral ha gozado de la consideración de pariente pobre de lo escrito, olvidándose que ambos son instrumentos privilegiados de la interacción y cooperación social” (2004, p.23). El texto de Vázquez, es entonces un intento por reivindicar la enseñanza de las prácticas orales por abrir una ventana y dibujar en ella un panorama diferente que permita dignificarla en las prácticas académicas.

A este intento se le suman además los planteamientos de Martínez, Sandoval, Prieto y Mora (2009) a quienes también los convoca la palabra oral. En su texto *Proyecto de aula*



para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial hacen una recopilación de experiencias realizadas en la escuela, específicamente en nivel de preescolar, que exploran y dan cuenta de los múltiples usos que posee la oralidad. El texto, está dividido en cuatro apartados: *Oralidad y procesos de autoevaluación*, *La oralidad en la resolución de conflictos*, *Las recetas: un pretexto para la expresión oral* y *La exposición oral sobre los animales del zoológico*, todos tiene en común el desarrollo intencionado de ella y el propósito de promover “Situaciones de aprendizajes adecuadas para el uso significativo de lo oral además de explorar situaciones que posibiliten cambios en la interacción del aula y la generación de espacios para la construcción compartida de sentidos” (Martínez& Sandoval y otros.2009, p.4)

Cada uno de los apartados da cuenta de la metodología y hallazgos obtenidos, entre los cuales destaco, el sentido de autonomía y reflexión por parte de los estudiantes frente a sus propias acciones, la proposición de soluciones frente a sus desaciertos, la adopción de posturas críticas frente al trabajo propio y el de los demás, el fortalecimiento y desarrollo del carácter argumentativo, lo que a su vez les permitió, según las autoras, afianzar la competencia comunicativa.

A través de la oralidad el ser humano exterioriza pensamientos, emociones y saberes construidos en su diario vivir, con los cuales simboliza su estar en el mundo, su interacción con el otro y con su cultura. En este proceso el sujeto comparte, contrasta y crea nuevos significados que reflejan su percepción y reflexión sobre su realidad (Martínez& Sandoval y otros, 2009, p. 1).

Este apartado permite leer la idea de sujeto/estudiante que moviliza a las autoras, pues le atribuyen a dicha figura la capacidad de descubrirse en la palabra, de apropiarse de ella para construir significados y darle un sentido a su realidad; develan un sujeto que se narra y accede al lenguaje para desde allí, participar en los diferentes escenarios sociales, académicos y personales a los que se ve enfrentado en su cotidianidad. Lo anterior, me permite dar respuesta a la pregunta ¿por qué es pertinente trabajar la oralidad con niños y jóvenes en situación de discapacidad? ante lo cual me queda por decir, que abordarla es para mí y para ellos la oportunidad de privilegiar lo que son, dando lugar a la singularidad y participación social, en otras palabras al ejercicio de su rol como ciudadano.

En el contexto escolar se promueve la oralidad como una manifestación lingüística fundamental para el desarrollo integral del alumno, no sólo como un bagaje natural o lo que

ya trae aprendido, sino como elemento indispensable para el aprendizaje, el pensamiento, la comunicación y la convivencia” (Ibídem, p. 2).

Martínez, Sandoval y los demás coautores disienten indiscutiblemente del enfoque funcionalista, del que también se aleja mi propuesta en la medida en que superan la visión instrumental y se inscribe como un proceso que contribuye a la formación y aprendizaje de los estudiantes, a su autonomía, al reconocimiento de sí y de su entorno. Los autores intentan además promover la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural, manifestando que la expresión en el aula le permite al niño insertarse en dinámicas que le posibilitan reconocer y asumir ciertas reglas orales, las cuales se convierten en prácticas que facilitan su ingreso al mundo letrado, pues, “cuando el niño se expresa oralmente le resulta más fácil y natural expresarse de otras maneras” (Ibídem 2009, p. 8)

Bajo esta premisa debo reconocer que privilegiar la oralidad se convirtió para mí en una gama de posibilidades, pues no solo me dio la oportunidad de poner al descubierto subjetividades, sentires y modos de concebir el mundo, sino que me permitió reconocer en ella una gran potencia para propiciar espacios que les permitieran a los estudiantes de ALIFISAN acercarse al encuentro con las letras. Lo oral fue también un medio para degustar saberes escondidos entre aquellas páginas resguardadas bajo libros, que palabra tras palabra se develan al del lector.

“*Cuéntaselo a Hertz: una propuesta para el uso de la radio en la escuela*” de dos autoras venezolanas, Yeny Bustamante y Marisol García es otro de los referentes a los que acudo para seguir nutriendo esta sinfonía, para seguir tejiendo y entablando relaciones con las voces de otros, las cuales me permiten además de establecer puntos de encuentros, fijar ciertos bordes que contribuyen a la delimitación de este proyecto, asunto que implica, en este caso, tomar distancia de algunos de sus postulados y pretensiones para iniciar la construcción de unos propios que respondan a intencionalidades particulares.

El texto en mención, desarrollado en una escuela básica, posee como principal objetivo “*emplear el uso de la radio en la escuela para el desarrollo de la oralidad*” panorama en el que también se inscribe mi trabajo. Sin embargo, y dado que ésta es una propuesta gestada desde el campo de la comunicación, y que como tal responde a elementos técnicos del lenguaje, considero pertinente establecer claridades entre su campo



y el mío. Soy consciente que la idea de implementar una emisora radial que permita potencializar la oralidad en los estudiantes de ALIFISAN, trae consigo nuevos desafíos, nuevos caminos que desde mi especificidad pudiesen parecer difusos, pues me implica adentrarme en terrenos desconocidos, en los cuales puedo llegar, desde una visión formal, a incurrir en errores de procedimiento. En este sentido, es importante señalar que para efectos de esta propuesta he decidido tomar distancia de elementos como:

La pronunciación y el acento; la mitigación de ortografismo oral; la entonación (ascendente: “¿me lo trajiste?”; descendente: “No está”; horizontal: “cuando el río suena..”); la modulación o grabación armónica de la voz, la vocalización o la articulación clara, precisa y a un ritmo adecuado de las palabras de modo que se entienda cada una. (Bustamante & García, 2001, p.2).

Pues sin duda, éstos son elementos que por razones contextuales debo obviar, en tanto además del déficit cognitivo, algunos de ellos cuentan con dificultades en el lenguaje, lo que implica de mi parte repensar el papel de radio como algo más que un lugar para “detectar, corregir y distinguir entre la pronunciación de la /v/ y la /b/” (Ibídem, p.3). Es así como se hace importante mencionar que mi trabajo la concibe como un escenario que da cabida a lo diverso, como un lugar que permite el encuentro con el lenguaje y propicia dinámicas de interacción que potencian su uso. Hacer consensos, diferenciar los turnos en la palabra, apropiarse de ella para dar cuenta de su pensamiento, reconocerse como su portador y reconocer al otro como interlocutor, son algunas de mis pretensiones, las cuales se alejan de las siguientes consideraciones planteadas por Bustamante y García (2001)

Proveer por la inteligibilidad que requiere: una voz comprensible; la claridad y concisión en la exposición de las ideas; la utilización de conceptos simples, adecuados a la heterogeneidad de los oyentes y a características propias del medio como la fugacidad; la construcción estética de las frases; la redacción acorde con el buen uso del idioma; el uso del lenguaje oral con características dialectales; y la presentación informal (personal) para acercarse amistosamente al oyente. (p.2).

Si ponemos bajo el lente del área de las comunicaciones lo anteriormente dicho, observaremos que poseen concordancia con los intereses globales de dicha área, los cuales apuntan a la formación de un sujeto competente en dicción, pronunciación, construcción coherente de frases y demás asuntos formales del lenguaje, sin embargo, y a pesar de que son asuntos que pudiera llegar a tratar en mis sesiones de clases, no son mi prioridad. Mis intereses no ponen su acento en las falencias ni en el error, es decir, en pronunciaciones



incorrectas, pobreza lexical y sintáctica, sino que pretende propiciar encuentros y situaciones que mediante el uso del lenguaje puedan contribuir al afianzamiento de éste en ámbitos sociales y posibilite en los estudiantes una actuación en lo social.

No obstante, debo reconocer en la propuesta de Bustamante y García algunos elementos en común, entre los cuales se encuentran la concepción de la tradición oral – saberes previos- y elementos propios del género narrativo como recursos de gran riqueza para las producciones radiofónicas, es decir, se reconocen como textos dotados de sentidos, capaces de movilizar la creatividad de los estudiantes y gestar nuevas iniciativas que nutren dichas producciones. En otras palabras, el mito, el cuento o alguna situación cotidiana permite iniciar interacciones mediadas por la palabra, que intentan provocar su imaginación y ponerla en circulación.

En el contraste que hasta ahora he logrado establecer con este trabajo, puedo decir que un último elemento con el que guardo concordancia, es con la visión que se tiene del uso de la radio como una ventana que permite educar en la transversalidad, lo cual la ubica como posibilidad, como espacio abierto a las diferentes voces y visiones académicas, es decir, se reconoce como una oportunidad para abordar temáticas que tocan las distintas esferas del ser humano y permite además “fortalecer las habilidades comunicativas, estimular la socialización, recrear su vida cotidiana y la de su comunidad, desarrollar posturas críticas y reflexionar en torno a su realidad” aspecto que abre en la radio un panorama potente en el que tiene lugar mi propuesta.

Pasamos la página de la oralidad para insertarnos ahora en un nuevo horizonte que merece igual o mayor detenimiento que el anterior. Iniciaremos un recorrido que inevitablemente toca otros campos del saber, otras esferas del conocimiento que permitirán su conceptualización y definición. Adentrarme en el terreno de la memoria implica, en primera instancia, reconocermelo como extranjero en un campo al que apenas arribo, pues no hace parte de mi especificidad académica.

Quisiera iniciar este apartado reconociendo la pluralidad de voces que han retomado la memoria, campos como la psicología, la sociología y la filosofía han acudido a ella para manifestar la íntima relación que posee con las dinámicas humanas; en este sentido,

podemos decir que privilegiar y hablar de la memoria será también privilegiar y hablar del ser humano.

Es importante señalar que mi pretensión al abordarla no es dar soluciones salomónicas a los diferentes y variados problemas que poseen las personas que carecen de ella, ni hacer estudios psicológicos de los recuerdos de los estudiantes, ni mucho menos otorgar los ingredientes de una receta memorística. Mi interés está dado desde el campo de la educación en tanto pretendo desde mi experiencia pedagógica pensar las implicaciones de la memoria en el aula de clase, pues abogo por una enseñanza que produzca sentido a pesar del tiempo, que se aleje de lo fugaz y pasajero y se inscriba en el panorama del recuerdo; una enseñanza que permita a los estudiantes reconstruir, desde una mirada retrospectiva de su experiencia escolar, más que información, un sentido, un aprendizaje.

Coincido con Gómez (2010) quien en su texto *El recordar juntos: desafíos de la memoria en la educación* plantea que las implicaciones educativas del estudio de la memoria en su expresión subjetiva o colectiva, no pueden reducirse a la discusión de un proceso dialéctico (la enseñanza de la Historia o de la tecnología), así como tampoco a meros ejercicios mnemotécnico; es decir, la visión sobre la memoria no debe estar sesgada por la instrumentalización, por el contrario, ella puesta en el escenario educativo posee implicaciones realmente amplias, en tanto dentro de ella se empiezan a considerar factores externos al sujeto que se inscriben en el ámbito social.

En esta perspectiva aparece la idea de memoria subjetiva y memoria colectiva, las cuales ponen en confrontación la tradición filosófica subjetivista de una “mirada interior” con la tradición sociológica de una “mirada exterior”, de este modo lo explica Toro (2008)

A diferencia de una memoria colectiva e incluso de la memoria histórica, las cuales demandan la reconstrucción precisa de ciertos acontecimientos del pasado y la supresión de cualquier agregado de carácter subjetivo, la memoria individual incluye información y sentimientos que son parte integral de nosotros y por lo tanto solo pueden estar localizados en nuestro interior. Mientras la memoria colectiva busca relatos que puedan establecerse y permanecer en el tiempo, en la memoria individual, sobre sale la permanente transformación y representación de los recuerdos. (p.25).

Partiendo del hecho de que cada sujeto vive su propia experiencia en la práctica educativa y que ella es intransferible, podríamos decir que mi trabajo pone su acento en la memoria subjetiva, en tanto supone también una pregunta por la singularidad. Tal y como



lo diría San Agustín “La memoria existe como algo radicalmente singular. Mis recuerdos no son los de ningún otro individuo y por eso no pueden ser transferido a ninguna otra memoria” (citado por Toro 2008). Sin embargo, limitar mis intencionalidades únicamente en este panorama, hubiese sido desconocer que “los recuerdos que minan la identidad de cualquier individuo, son resultado de sus experiencias al interior de una sociedad” (citado por Toro 2008). Sería entonces, desvirtuar las producciones colectivas que en lo oral se presentan, las cuales permiten insertar a los sujetos en dinámicas comunes que posibilitarán un diálogo entre la memoria colectiva y la memoria individual, lo que equivale a decir que en mis pretensiones ambas tendrán lugar, pues la una se nutre de la otra.

Volcando la mirada hacia la memoria subjetiva aparece el texto *Caracterización de la memoria visual, memoria semántica y memoria auditiva en niños y niñas con déficit de atención tipo combinado, predominantemente inatento y un grupo control* de la psicóloga Luz Ángela Ramírez Nieto, a la cual acudo para rescatar de él algunos asuntos que a mi modo de ver son importantes.

El primero de ellos y motivo por el cual he decidido dar lugar a sus premisas en el presente trabajo, es por el interés, que al igual que yo, tuvo la autora por abordar la memoria con población en situación de discapacidad. A pesar de no mantener una completa concordancia con mis pretensiones, le otorgué un espacio a su voz para vincularla a la mía y poder así, contemplar otras posibilidades que permitieran ampliar las comprensiones de la memoria en niños y jóvenes en situación de discapacidad.

En este texto sale a relucir un asunto importante. La investigación reseñada no es un trabajo realizado desde el campo de la educación, lo cual, permitió pensar –por lo menos desde mi búsqueda– la poca trascendencia que ha tenido la pregunta por la memoria en estudiantes regulares. Sin embargo y a pesar de ser una propuesta gestada desde la psicología, hay en ella fuertes relaciones con el espacio escolar. La autora, teje una red de sentido en la que enlaza la memoria a procesos propios de las dinámicas educativas. En esta medida, fue estableciendo relaciones como: atención/ memoria y memoria/ aprendizaje. La primera de ellas, se presenta como un elemento condicionante, es decir, la atención como un requerimiento que posibilita el proceso “memorístico”.

Es claramente reconocido que un sujeto con dificultades atencionales no puede retener una información, aun cuando no tenga un defecto amnésico primario. Más aún, en condiciones

normales, solamente el dirigir la atención hacia un estímulo puede ser suficiente para que éste sea retenido (Ramírez, 2005,p 36).

Sus premisas cobraron sentido para mi trabajo, en tanto puso al descubierto una problemática que también tenían lugar en él, sus postulados ponen sobre la mesa el concepto de atención, el cual se vislumbró como asunto que nutrió mi investigación, en tanto sus teorizaciones me ayudaron, además de confirmar hipótesis, a empezar a avizorar otros modos de concebir dicha relación

Ramírez continúa ligando la memoria con el aprendizaje, el cual ya no es presentado como condición, sino como resultado de un proceso es decir, la autora establece esta relación para manifestar la injerencia de la memoria en el aprendizaje y la correspondencia del uno con otro, elementos estos, que pudiesen llegar a ser un fuerte insumo a la hora de pensar uno de los elementos expuestos en líneas anteriores, la implicación de la memoria en el ámbito educativo. “El aprendizaje implica siempre alguna forma de adquisición de información y por lo tanto una modificación de estado de la memoria del sujeto, puede decirse que aprendizaje y memoria son fenómenos interdependientes” (Ramírez, 2005.p 36)

Los anteriores elementos permiten sin duda ampliar un panorama, en el cual, los encuentros con los postulados de otros no solo han sumado y engrosado la propuesta sino que también han permitido realizar distinciones importantes, que la aclaran y focalizan.

Para precisar un poco más esta idea, me permitiré traer a colación algunas líneas de Ramírez (2005) que dejan ver un elemento recurrente en sus apreciaciones “La memoria; entendida como almacén de información para su análisis posterior, desempeña probablemente un papel importante en muchos sistemas perceptivos” (p.34) El término almacenamiento es usado constantemente por ella, para hacer referencia a la memoria, si bien corresponde a una mirada propia de la psicología, considero a modo personal, que reducirla a dicho término, sería como decir que recordar es un proceso que ocurre porque si y de forma natural, que con el simple hecho de escuchar o ver algo, ya quedará “almacenado” en nuestra memoria.

No obstante, estoy convencida que dichas dinámicas superan esta concepción, pues en ellas se pone en juego un “proceso de selección” que involucra elementos como la significación y la identificación, bien lo diría Pierre (2002) “El ingreso en la memoria de



largo plazo, no es una entrada libre, sino que se verifica de acuerdo a una rigurosa selección, de otro modo, nuestro cerebro se vería invadido, esquilado por lo cotidiano, lo fútil, lo insignificante” (p, 54).

Vemos aparecer, entonces, el término “*memoria a largo plazo*” lo que supone de entrada la existencia de una “*a corto plazo*” retomarlas implica inevitablemente su definición, pues ambas presentan diferencias considerables que se hace importante mencionar.

La memoria a largo plazo que nos permite darnos cuenta del paso del tiempo, del instantáneo presente. Este tipo de memoria es más selectiva, su capacidad es limitada y olvida rápidamente. La segunda, utiliza otros tipos de estructura neuronales que implican una selección, la cual escapa en gran medida a la voluntad y a la razón, y aún no se conoce con certeza los principios que la rigen: novedad, coherencia, respuesta a un interés cognoscitivo, diseño, contexto emocional” (Pierre, 2002, p.58).

Ramírez (2005) realiza también en su trabajo la distinción de estos dos conceptos, del primero sostiene que: “Corresponde a un sistema de memoria explícita, la información almacenada en este tipo de memoria está disponible sólo durante pocos segundos, a menos que tenga un repaso continuo, posee una capacidad limitada” (p.50) al segundo refiere como “Un sistema que almacena gran cantidad de información y la mantiene durante años o toda la vida” (p.50) De estas dos posturas, la de Pierre y la de la psicóloga en mención, queda claro que mi propuesta tiene como centro de interés la afectación en la memoria a largo plazo, pues es aquella que propende por la búsqueda de sentidos y la construcción de aprendizajes que desde una mirada retrospectiva sea capaz de nutrir el presente.

Para terminar quisiera apelar a la voz de Gómez (2010) un profesor al que también lo ha convocado la memoria y que en su texto referido en líneas anterior realiza una reflexión bastante interesante sobre el papel que desempeña la memoria en la escuela, otorgándole importancia en tanto le adjudica el estatus de instrumento, el cual actúa como posibilitador de procesos de reconstrucción subjetivos que tendrá trascendencia en la historia social y memoria colectiva. En otras palabras, la memoria, es el alma de la escuela, pues es ella quien con su rememoración logra nutrir y mantenerla viva.

Sin embargo, también le otorga un lugar al maestro, pues sostiene que son ellos los encargados de recuperar el pasado, los encargados de generar una participación para que



este se convierta en un precepto de acción e interpretación del presente, son ellos entonces y en palabras de Gómez (2010) los encargados “de propiciar la escucha de voces acalladas, creando espacios intersubjetivos a través de recuerdos comunes, compartiendo narrativas de lo vivido. “(p.12)

Después de este recorrido inicio ahora la presentación además del enfoque en el que se enmarcó esta propuesta pedagógica e investigativa, de la ruta metodológica trazada a lo largo ella, la cual fue pensada para además de dar cumplimiento al objetivo general: crear condiciones de posibilidad que permitan la participación social y la construcción de experiencias y aprendizajes significativos en estudiantes con Discapacidad Intelectual, mediante el abordaje de la oralidad como práctica sociocultural; dar respuesta a la pregunta investigativa que la ha guiado *¿Qué condiciones de posibilidad ofrece la oralidad como una práctica sociocultural para favorecer experiencias y aprendizajes que perduren en la memoria de estudiantes con Discapacidad Intelectual?*

Dicha ruta metodológica requirió de mi parte, la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas en mi quehacer docente; en primera instancia porque era una temática nueva para mí y en segunda y quizás la importante por el tipo de población a la que iba dirigida. Si bien el proyecto debía contar con una planeación previa, debo reconocer que a lo largo del proceso hubo que implementar algunos cambios, por lo tanto, la siguiente secuencia didáctica con estuvo fija, más bien fue una ruta integradora que se reelaboró y se nutrió también de las propuesta y necesidades de los estudiantes, configurándose como una propuesta cíclica en la que se iba y se venía según lo requiriera la situación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPITULO II

HILANDO CON LAS PALABRAS

Nos narramos, nos contamos y nos ponemos en escena

“no somos seres completos si únicamente descubrimos a los demás, tal vez el más grande desafío está en la capacidad de descubrirnos a nosotros mismos”

Manfred Max

Mientras el tic tac del reloj se agudizaba y los minutos pasaban sin avistarse, la hoja en blanco permanecía intacta y el esfero negro, sostenido por mi mano, se conservaba inmóvil. Miraba hacía un lado y hacía el otro buscando la inspiración que, en aquella ocasión, parecía tardarse un poco más de lo acostumbrado. Era una joven inexperta en el tema de la escritura, sin embargo, fui llenando con palabras los largos renglones, que uno a uno, fueron configurando el discurso que pronunciaría al día siguiente en la ceremonia de graduación.

La duda fue una de mis íntimas compañías aquella noche; no estaba muy segura sobre lo que debía decir en una situación como esa. El minuterero seguía avanzando y las ideas empezaban a posarse sobre el papel. “Hoy se escribe un capítulo más en nuestras vidas, diremos adiós a amigos, maestros y demás personas que han caminando junto a nosotros durante estos seis años de bachillerato” Estas y otras palabras iniciaron la conformación de un escrito que, aunque incluía un *nosotros*, empezaba a dar protagonismo a lo subjetivo, y a dejar al descubierto la voz y sentires del narrador.

Acompañada de avances y tachones, la escritura fue abriendo ventanas al interior de mi vida y dejando salir sentimientos y percepciones gestados en y desde la cotidianidad escolar “Qué bonito fue haberlos conocido, aprendimos a llorar y a reír juntos, a convivir y ser amigos en las buenas y en las malas”. En medio de este y otros sentimientos se fue tejiendo el texto que, además de ser un canal para expresarme, me brindó la oportunidad de pensarme como sujeto social y, de esta manera, reflexionar sobre las relaciones interpersonales establecidas con el otro, en este caso con mis compañeros: “logré conocerlos y aprender de ustedes, levantemos nuestros ojos y digamos adiós con la frente en alto, con la satisfacción de haber hecho bien las cosas, de haber dado lo mejor”

1 8 0 3

El calendario marcaba el día once del mes doce del 2008, la señal de aprobación para dar inicio al discurso fue dada por el maestro de ceremonias, mis ojos divisaron el panorama, en frente no solo estaban mis compañeros y sus familias, sino también el micrófono que aguardaba mis palabras: “Hoy se escribe un capítulo más en nuestras vidas...” inicié diciendo, y así, se fueron desmoronando las hileras que tardé más en escribir que en leer. “Dejamos con nostalgia nuestra institución y decimos adiós a estas paredes que fueron testigo de llantos, alegrías, éxitos y fracasos” Tras pronunciar estas palabras, las letras terminaron su labor y bajo una lluvia de aplausos, descendí de la tarima y volví con el resto de mis compañeros quienes, con sonrisas en los labios y un “muy bonito Marilly, casi nos haces llorar” me recibieron y me dieron la bienvenida a la silla que durante 5 minutos había permanecido vacía.

Estructurar una experiencia a través de la narración es también una forma de construir conocimiento, es por ello que traigo a colación esta vivencia de mi vida, pues con ella quiero evidenciar otras formas de contar y entender el mundo, otras posibilidades que existen de habitar la realidad que nos circunda y, sobre todo, otros modos particulares de dar cuenta de ello. Hablo entonces de volcar la mirada sobre lo subjetivo, no como un ejercicio falto de objetividad, sino como un relato en el que es posible otorgar significado a las experiencias y/o acciones personales que vuelven significativa la existencia (Polkinghorne. Citado por Bolívar et al., 2001).

Las diferentes disciplinas del conocimiento han privilegiado durante la historia los enfoques cientificistas, en los que la escritura en tercera persona y la segregación del investigador y el objeto investigado, son algunas de sus premisas; allí el concepto racionalidad adquiere un valor importante, pues es el lente principal que configura dichas investigaciones. Si abrimos el abanico y volcamos la mirada sobre otras formas de posicionarse dentro del campo investigativo, encontramos el enfoque biográfico-narrativo; uno que le apuesta a la subjetividad y ubica a los sujetos participantes y a aquellos acontecimientos que rodean la acción investigativa en el punto central de la misma (Bolívar, Segovia & Fernández, 2001).

Dicho enfoque, como lo mencionan en sus trabajos Bolívar y otros (2001), Además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, es también una forma de construir conocimiento en la investigación educativa, en tanto permite darle un lugar a los diversos

intereses del maestro, estudiante, directivos administrativos e incluso los del estado los cuales, puestos bajo la intencionalidad de este enfoque –reivindicar lo subjetivo- y en función de un proceso educativo, adquieren nuevas connotaciones que generan otras comprensiones y otras miradas del acto pedagógico.

En este sentido, es importante precisar que mi trabajo se inscribe en la investigación narrativa, que este enfoque es su bandera a la hora de dar cuenta de las conjeturas, proposiciones, hallazgos, comprensiones y transformaciones de un trabajo pedagógico y de investigación como este, el cual ha planteado, además de la pregunta por la memoria, la implementación y potenciación de prácticas orales que propenden por la participación social de estudiantes en situación de discapacidad.

Este tipo de investigación se ubica dentro del campo cualitativo que emerge como alternativa al enfoque cuantitativo dominante y se caracteriza según Huamán (2007) por ser multimetódico y por implicar un enfoque interpretativo que no requiere de muestreos estadísticos o experimentos en laboratorios para validar sus datos. Sin embargo, yo le agregaría a estos postulados los planteamientos de Hernández, Fernández & Baptista (2006) quienes le dan importancia a “la convergencia de varias realidades, la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores” (p.9), las cuales se convierten, según los autores, en las fuentes de datos.

Es por ello que en esta narración sobresale la voz de los participantes, las interacciones gestadas en la cotidianidad del aula, los aciertos, desaciertos, certezas, interrogantes e incluso fracasos que acompañaron mi transitar, además de algunos acontecimientos ocurridos años atrás que hacen parte de mi historia personal y que de una u otra forma se relacionan con mi práctica docente, pues investigar desde esta perspectiva se convierte en un asunto cíclico, en el que se va al pasado para analizar el presente y se reactualiza lo que del pasado conserva sentido y valor hoy en día (Gusdorf. Citado por Bolívar et al., 2001).

En esta medida, es importante señalar que a lo largo de esta urdimbre textual enlace varios hilos. El primero tiene que ver con mi propia experiencia, pues desde una visión retrospectiva de mi vida, traigo a colación eventos, experiencias, encrucijadas, reflexiones y comprensiones que a manera personal logré establecer a lo largo de mi práctica pedagógica y durante la

construcción de este informe. Hablo desde mí –sin dejar de lado la voz de otros– y desde lo que soy como persona y como docente. Me pongo de manera explícita en estas letras y adquiero la connotación de narradora, autora y también personaje (Bolívar et al. 2001 p.31). Por lo tanto, asumo una responsabilidad directa con el interlocutor, pues cada palabra aquí plasmada, tiene un rostro visible y definido, el mío. “Cuando un sujeto habla enunciando su yo, se hace responsable de sus propias palabras y de las consecuencias que de allí se derivan y en este sentido asume una posición ética” (Betancur, 2014, p.3).

No estoy diciendo con esto que el acento o interés principal del proyecto sea contar mi vida, por el contrario, intento decir que al relatarla, “textualizarla” y ponerla en función de mi trabajo, ella se carga de sentido y pasa a ser uno de los objetos de investigación, lo cual, además de crear una nueva conciencia personal, permite reconstruir el yo, en este caso el ser docente, pues “La autobiografía es un acto de invención del yo, sometido a revisión, exégesis e interpretaciones sucesivas” (Bolívar et al. 2001. P. 33).

Bajo este panorama quisiera advertir del segundo hilo conductor que se ha hecho y se seguirá haciendo presente en esta construcción narratológica, el cual le da protagonismo a un segundo personaje, o mejor dicho a varios personajes que son parte fundante de este proceso. Hablo entonces de mis estudiantes y del lugar que le doy a sus voces, a sus sentires, motivaciones, resistencias, adhesiones y demás particularidades que durante el trabajo pedagógico salieron a relucir. Sus preguntas, enunciaciones, afirmaciones y emociones que puestas en las letras adquieren, al igual que mi experiencia, el carácter de objeto de investigación, en tanto traen consigo una experiencia y visión particular de escuela, que posibilita la gestación de otros sentidos y reflexiones que nutren los procesos educativos.

Tener la oportunidad de evidenciar y resaltar dentro de mi trabajo a los sujetos participantes, en este caso, los integrantes del grupo Pre-vocacional, hizo que pensara en una de las intencionalidades del proyecto, la cual se apuntaló, mediante el despliegue de prácticas orales, hacia el reconocimiento social de sus particularidades y potencialidades; por lo tanto, era importante hacerlo también desde mi escritura, es decir, otorgarles en estas líneas un lugar que los posicionara como sujetos singulares y que diera cuenta de la manera como ellos habitan, se sitúan y asumen la realidad que los circunda.

Un tercer elemento que se enlaza en el tejido global de este texto, tiene que ver con los postulados teóricos a los que constantemente hago alusión, pues como lo señala Betancur (2014) realizar una investigación desde el enfoque biográfico narrativo, “no implica prescindir de los conceptos teóricos, por el contrario, supone unas bases teóricas y conceptuales que articulan y orientan la investigación” (p.4). Dichas fuentes son entonces una de la “materia prima” que antecede a cualquier proceso de elaboración, y en este caso, no han sido la excepción, pues dialogo con las voces de escritores, maestros, teóricos etc. que a mi modo de ver tienen algo que decir, algo que aportar a mi trabajo.

Silva (2009) en su texto *La Servidumbre de las Fuentes* es enfático en afirmar que las fuentes necesitan una comprensión y mediación por parte del investigador, el cual, debe hacer una selección rigurosa de los textos y a su vez interrogarlos, pues ellos no “Hablan por sí solos”. A pesar de que el autor en mención realizó sus postulados desde el campo de la investigación histórica, yo quiero rescatarlos pues toda investigación, independientemente del enfoque, precisa de un esqueleto teórico que actué, no como un ente estático y de simple citación, sino que dialogue con la intencionalidad del investigador.

Es por ello que las referencias a los postulados de otros autores, han estado y estarán presente en este texto, pues desde el enfoque mismo se busca crear una unidad y no segregar la teoría de la práctica, por el contrario, lo que se quiere es vincular a ambos en un tejido en el que si bien sobresale lo narrativo, este encuentra su base en los postulados teóricos.

Como cuarto y último aspecto configurativo de esta ruta deductiva, aparece el análisis de los relatos pues este enfoque implica, además de narrar las experiencias, interpretarlas. Por lo tanto, y en un último apartado de este trabajo, lo subjetivo entrará al plano de la investigación y desde allí, intentaré conferirle un sentido para dar apertura a otras comprensiones y reflexiones de la praxis pedagógica y de los sujetos involucrados en ella.

El enfoque supera, entonces, la visión reduccionista que algunos se han formado de él, pues no se trata de un narrar por narrar, por el contrario todo aquello que ha sido rescatado de mi práctica y puesto en el relato experiencias, vivencias, reflexiones, etc. –pasarían a ser “textos a interpretar” –. Al respecto Connelly y Clandinin (1995) afirman que los estudios desde la narrativa son “el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo” (p.11).

Huberman, Thompson & Weiland (2000) (Citados por Huchim & Reyes. 2013) sostienen que la biografía es una forma de investigación, en la que se recoge material que contiene “manifestaciones personales y profesionales acerca de la participación en sucesos y en acontecimientos semejantes al proceso... se ofrece una descripción de estos procesos y se plantean hipótesis encaminadas a explicarlos” (p.7). En otras palabras, no basta con solo contar y textualizar un suceso, pues ahí estaríamos a mitad de camino, investigar desde este enfoque implica avanzar en la interpretación de aquello que hemos narrado.

Hasta aquí, además de dar cuenta de las grandes apuestas investigativas de mi proyecto y de las rutas configurativas del mismo, he intentado hacer explícito el enfoque desde cual he orientado la investigación; sin embargo, ustedes se preguntarán cómo he logrado rescatar y seleccionar la información que presento. La memoria, si bien permite conservar mucha de ella, no es suficiente, por lo tanto y como en todo método de investigación existen diversas estrategias e instrumentos para la recolección de información, los cuales permiten explicar los aspectos del pasado y entenderlos en el presente.

Uno de los objetivos principales de este enfoque es analizar el mundo personal y social a través de los relatos que hacen los sujetos por lo tanto, las formas para la recolección de información pueden llegar a ser muy variadas. La escritura de diarios de campo, cuestionario y entrevista biográfica, fotografías, memorias de clase, entre otros, son algunos de los instrumentos que se pueden emplear en el enfoque biográfico narrativo.

Sin embargo, y con intención de ser más concisa, pasaré a describir solo los instrumentos a lo que acudí desde mi propuesta. El primero de ellos y que a modo personal considero fue fundamental en un proceso como este, fue el diario de campo.

Semanalmente registraba a través de la escritura de la manera más fiel posible, mi experiencia, aciertos, desaciertos, encrucijadas y, sobre todo, los avances de mis estudiantes. Para ello plasmaba, si lo consideraba necesario, expresiones de rechazo o aceptación, directas o indirectas de mis estudiantes. El diario de campo permite entonces “retener la intensidad de lo vivido, la autenticidad de la experiencia; a través de él se marca el hoy de la experiencia que mañana será pasado” (Betancur 2014).

Un segundo instrumento fue la observación participante, la cual se refiere a “la recolección de información que realizan los observadores implicados, como investigadores,

durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos y cotidianidades” (Betancur, 2014, p.34). Fue entonces una forma de aproximarme a la realidad de mis estudiantes y comprenderlos desde su cotidianidad. De mis observaciones, resultaban unas notas personales sobre lo que me había llamado la atención o simplemente un tema en particular, por lo tanto, dichas notas se convirtieron también en uno de los instrumentos de recolección de información.

Otro de los instrumentos usados fue la entrevista, la cual siempre se implementó con el consentimiento del entrevistado, ella me sirvió para ir recolectando información valiosa. Los primeros en hacer parte de ella fueron los estudiantes, quienes a propósito de mi trabajo con la oralidad, me contaban cómo se habían sentido, qué era lo que más les había llamado la atención, además también me permití indagar por medio de ella por sus recuerdos, a propósito de mi pregunta por la memoria. El segundo grupo de personas entrevistadas fueron algunas maestras de la institución que siguieron muy de cerca el proceso, en ellas la cooperadora, de las cuales me interesó principalmente su opinión frente al tema de la inclusión, lo que requirió de mi parte la formulación de preguntas más elaboradas.

Las grabaciones de audio, fueron una estrategia realmente particular en mi trabajo, ya que los ejercicios que realizábamos los plasmábamos mediante grabaciones por lo tanto también se convirtió en un instrumento de recolección de información. A continuación, doy paso al siguiente apartado, el cual hará referencia a la ruta metodológica trazada desde la secuencia didáctica.

PRÁCTICAS DE ORALIDAD: Rutas posibles y necesarias para la enseñanza de la lengua en estudiantes con Discapacidad Intelectual

Como bien he esbozado en líneas anteriores, esta ruta metodológica contó con la planeación y ejecución de una secuencia didáctica, la cual fue bastante exigente para mí, pues no solo me implicó pensar la pertinencia de los saberes a abordar, sino también la forma de hacerlo. Dicha secuencia, como hipótesis de trabajo, no fue un ejercicio estático y acabado, por el contrario, sufrió modificaciones a lo largo de su implementación. Esta tuvo como objetivo principal, potenciar la oralidad mediante la proposición de espacios de interacción, que desde la palabra, permitiera la formación de sujetos autónomos capaces de enunciarse y recrear su realidad.

Para llevar a cabo dicho objetivo y otros que en el camino fueron apareciendo y que iré señalando en su debido momento, asistí a la institución durante nueve meses aproximadamente y fui desarrollando la propuesta en un tiempo de cuatro a seis horas semanales, la cual contó con cuatro fases o momentos que narraré a continuación.

FASE I: Abriendo puertas desde la narración.

La jornada transcurría sin mayores novedades, un receso acompañó mi llegada a la institución -“Buenos días”- dije, -“buenos días”- contestaron. Sus ojos se posaron inmediatamente en mí, y ¡cómo no!, si era la cara nueva en la jornada escolar habitual. A pesar de que ya había asistido antes a la institución y había tenido la oportunidad de conocerlos, estaba muy nerviosa, incluso más que ellos. Ese día era mi “debut” como profe del grupo Habilidades Adaptativas, el cual contaba con ocho estudiantes, cuatro hombres y cuatro mujeres, entre los cuales se encontraban niños con Down, déficit cognitivo y autismo.

Una de las características que más llamó mi atención y, porque no reconocerlo, me preocupó, fue la no lectura y escritura convencional en ellos, una situación con la que en mi quehacer docente, no había tenido la oportunidad de enfrentarme, pues en mis antiguas experiencias como maestra en formación no me había vinculado a un grupo con esta particularidad. No obstante, era consiente que entre ellos y yo existía un código en común, el

lenguaje oral, el cual me brindó una gama de posibilidades para explorar nuevos caminos en la enseñanza de la lengua que se irán develando a lo largo de este capítulo.

En esta primera etapa quise abordar el trabajo con prácticas de oralidad desde la cotidianidad del aula, pues este era un buen lugar para empezar a privilegiar la voz del estudiante, además era el espacio preciso para reconocer las construcciones y apropiaciones que habían logrado establecer y, con ello, identificar sus necesidades y particularidades desde una mirada real del contexto.

Para dar inicio a dicho trabajo, mi secuencia didáctica se embarcó en su primer momento en el plano de la narración, en el que abordé el cuento como elemento central de esta etapa, pues su versatilidad me permitiría no solo dar un primer paso en el potenciamiento de la oralidad, sino además, poder realizar con los estudiantes un acercamiento a la literatura. En otras palabras, valirme del lenguaje oral para sumergirlos en historias y viajes que les proporcionarían un lugar, un espacio y tiempo para soñar e imaginar; ya que no les era posible hacerlo a través de la decodificación de grafemas, qué mejor que hacerlo a través de las palabras.

El cuento *La sorpresa de Nandi* de la escritora inglesa Eileen Browne, cuenta la historia de una niña que se dirige al poblado de su amiga Tindi con una inmensa canasta llena de deliciosas frutas: una piña, un mango, una guayaba, una banana, una naranja, una aguacate y una parchita de maracuyá, sin embargo y gracias a ocho animales traviesos ella llega a casa de Tindi con un montón de mandarinas. Al final la más sorprendida es Nandi. Dicho relato fue mi compañía en la aquella sesión, las características de este escrito, más imagen que texto y su fácil comprensión hicieron de él una acertada carta que permitió poner en marcha el proyecto y usarlo como una estrategia para propiciar en el aula intercambios orales, que dejaron ver, aunque en pocas ocasiones, la postura del estudiante frente a la temática del cuento.

En esta primera intervención, fue posible identificar algunas características de mis estudiantes, las cuales se fueron haciendo recurrentes en el transcurso de las sesiones. Pude reconocer que les costaba imaginar otros finales, se bloqueaban cuando les hacía preguntas que requerían pensar aspectos nuevos, como por ejemplo inferir lo que podría seguir, involucrar nuevos personajes; en fin, todo lo que tuviese un carácter propositivo les era difícil.

Personificar animales a través de la creación de máscaras, narrar a partir de imágenes, construir nuevas historias, escuchar, sintetizar a través de un dibujo, exponer y confrontar puntos de vista, fueron algunos de los ejercicios implementados desde el cuento, los cuales contribuyeron a la creación de otros mundos posible, donde confluyeron realidad y ficción. Además se abrió una gran puerta para que los estudiantes dieran rienda suelta a la socialización de sus propias creaciones narrativas.

Es innegable que se presentaron dificultades en el camino, pues en general la participación no era muy fluida, y en cuanto a sus prácticas de oralidad, pude evidenciar que eran muy tímidas; a mis interrogaciones en las primeras intervenciones solo respondían “sí”, “no” o “no sé”. Sin embargo y a pesar de tener un reducido léxico y limitada fluidez, no me resignaba a la idea de que por su condición de personas en situación de discapacidad, el hecho de que eso ocurriera fuera “normal”. Por lo tanto, intenté generar condiciones de posibilidad para el uso del lenguaje oral en mis estudiantes, pensando que quizás, si encontraba algo que ellos conocieran o les fuera familiar, sus palabras saldrían de manera espontánea. Necesitaba propiciar situaciones en las que las palabras y no el silencio fueran las protagonistas. De allí que pensara en darle un horizonte a la idea de crear una emisora radial en la que los estudiantes hicieran uso de su voz para expresarse, manifestar su punto de vista y ocupar un lugar en la narrativa institucional.

Fue por ello que empecé a explorar el camino de la descripción con intenciones comunicativas, llevando a cabo la implementación de una carpeta monográfica que los estudiantes fueron nutriendo sesión tras sesión con trabajos personales como la topografía, es decir, la descripción (podría ser física o de algo que ellos hicieran allí) de varios lugares elegidos por ellos mismos, pues la intención, era crear cercanía entre las temáticas y los estudiantes. Otro de los ejercicios descriptivos fue la prosopografía, que tuvo por objeto describir a uno de sus compañeros, del cual debían contarnos cómo era física y emocionalmente.

Todas estas actividades buscaron potenciar la oralidad en estudiantes con necesidades educativas especiales y darle entrada a lo que sería nuestro último trabajo antes de finalizar el año. *La carta oral a mamá*, fue nuestra última apuesta pedagógica durante ese año. Ella requirió la elaboración, al igual que los ejercicios anteriores, de un texto o guión que pudiera ser usado

por ellos al momento de la grabación, pues se hacía necesario ir en contra de lo que Ospina (2000) llama en su texto *Contra el viento del olvido, a los maestros lectores* la “desmemoria”, una característica recurrente durante el trabajo hasta el momento desarrollado.

Recuerdo que esto empezó a llamar bastante mi atención, pues se hizo evidente, en la mayoría de sesiones, que los recuerdos de mis estudiantes eran intermitentes y esporádicos y, en general, no conservaban un orden y secuencia lógica, cuando les pedía hacer una síntesis o recuento de algún ejercicio realizado, sus palabras me hacían saber que no lo recordaban, por lo tanto debía hacer el recuento de manera colectiva y a modo de lluvia de ideas.

Fue entonces así, como apareció mi preocupación por la memoria, por intentar plasmar en mis estudiantes algún recuerdo que les permitiera rememorar situaciones, ejercicios y aprendizajes construidos en los intercambios pedagógicos. Necesitaba la implementación de una estrategia que pudiera comunicar, que pudiera ser leída a pesar de que mis estudiantes no supieran leer de manera convencional, en otras palabras, un algo que tuviera valor para ellos, que les recordara una situación, una intencionalidad, un propósito, un sentimiento, una experiencia, un algo que pudiera dar rienda suelta a sus voces.

“..Necesitamos recordar algo,
¿Pero qué?
¿Y cómo podríamos recordar
aquello que ni siquiera recordamos
que debemos recordar?”

Roberto Juarroz- Poesía Vertical

Sobre este panorama, apareció el dibujo como un texto capaz de comunicar, capaz de permitir la recordación en los estudiantes, pues al hacerlo, no solo se estaba plasmando líneas, sino también un sentimiento, una percepción o una idea, que serviría de enlace entre ellos y sus vivencias, tal y como lo diría Ospina (2000) “como una alternativa de conservación de la memoria” lo cual que contribuyó de manera positiva a la soltura verbal.



Fotografías: Marlly Arias, El Santuario, (2013)

Los ejercicios implementados a través de éste recurso fueron realizados por los estudiantes de manera simbólica, es decir, una bolita representaba las sillas, una raya era la mesa que habían visto en la cocina, un cuadrado era la ventana y así sucesivamente. Sin embargo, todas y cada una de las veces que lo usamos, se convertían para mí en ejercicios hermosos, pues cuando les pedía que describieran su dibujo, ellos sabían exactamente qué representaba cada uno, fue algo así como si cada estudiante hubiese creado un lenguaje propio que interpretaba y leían para mí y para sus compañeros

Esta práctica facilitó enormemente las intervenciones orales, pues ellos mismos habían sido los creadores de una obra que manejaban a la perfección, conocían cada uno de los elementos que allí se encontraban, lo que hizo de la descripción un acontecimiento cercano y, por lo tanto, conocido y dinamizador para ellos.

A raíz de mi preocupación por la memoria, decidí empezar a explorar por sus recuerdos. En una ocasión llevé al aula siete fotografías, una para cada estudiante, estaban envueltas a manera de regalo y acompañada de un dulce. El ejercicio consistía en que todos debíamos guardarla y no dejarla ver por los otros compañeros, pues describiríamos con la mayor exactitud posible lo que veíamos en aquella imagen. En cada una de ella se visualizaba un suceso diferente en el que ellos habían participado –actividades en sesiones anteriores, ejercicios conjuntos dentro y fuera de aula de clase- cuando ellos destaparon la fotografía y se vieron en ella, siendo en ocasiones los protagonistas, sus recuerdos empezaron a aumentar y por lo tanto se tornaron más locuaces, hablaron con propiedad, nombraban a sus compañeros con seguridad y hasta ellos mismos empezaron a tomarse más confianza a la hora de enunciarse.

La fotografía, “Imagen icónica, fija, bidimensional” (Augustowsky, 2007, p.52) empezó a ser una posibilidad en mis sesiones de clases, erigiéndose como una estrategia de recordación, la cual en un comienzo no tuvo mayor intención que la de actuar como evidencia en el proceso, por lo que solo tomaba fotografías para inmortalizar aquellos momentos que a mi modo de ver eran significativos y dicentes en el desarrollo de mis clases, sin embargo, me fui dando cuenta que estas contaban con una composición interesante, es decir, no solo reflejaban una imagen, sino que albergaba también una intencionalidad, un sentimiento y un mensaje.

Sin proponérmelo, la fotografía, actuó también como instrumento de recolección de información, pues bien lo diría Barthes (Citado por Augustowsky, 2007) “la imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad” por lo tanto, son capaces de dar cuenta de situaciones y eventos vividos durante la práctica, los cuales puestos bajo el lente del análisis conservan una información valiosa que carga de sentido mi experiencia de práctica.

Quise terminar esta primera etapa de mi proyecto, con la construcción de una carta oral a mamá ejercicio que fue grabado y en el cual se vieron expuestos algunos de los elementos trabajados durante el semestre –soltura verbal, coherencia al estructurar las palabras, enunciación de forma pausada y fuerte, manifestación de sentimientos y puntos de vista etc. La intención fue con miras a lo que nos esperaba el próximo semestre, empezar a familiarizar a los estudiantes, no solo con el hecho de grabar sus voces, sino también con el ámbito radial. Pues dicha carta sería la oportunidad de abrir caminos a la implementación de la emisora, la cual sería el punto más importante en la siguiente etapa.

FASE II: Conéctate ALIFISAN: Una posibilidad con la palabra

Llegó el nuevo año y los cambios no se hicieron esperar. Entre las caras de las profes nuevas empezaba a extrañar la ya acostumbrada sonrisa de mi maestra cooperadora, pues por motivos que desconozco, no había querido continuar en la institución. Este fue el primero de varios cambios, que empezaron a ocurrir en esta nueva etapa de mi práctica.

Cambiar de maestra cooperadora podría significar, entonces, cambios en las “reglas de juego” y con ello alterar los acuerdos existentes que hasta el momento habían sido muy fructíferos, sin embargo, y tras socializar con la nueva maestra cooperadora la propuesta pedagógica que estaba desarrollando en la institución, su respuesta no solo fue de agrado por el proyecto, sino que también se sujetó a los acuerdos, horarios y demás elementos fijados en el semestre anterior.

Otra de las novedades que se presentaron en este inicio y quizás la más relevante para el proceso, fue el cambio de grupo, una decisión que tomé pensando principalmente en los nuevos estudiantes que harían parte del grupo Habilidades Adaptativas, pues ellos tenían diagnósticos bastante complejos para mí, como el caso de una adolescente con autismo que presentaba además de alteraciones en su comportamiento, complejas dificultades en la comunicación;

también estaba un estudiante con parálisis cerebral que sufría ataques epilépticos. Debía ser consiente que no contaba con la formación requerida para atenderlos y que además mi propuesta no era pertinente para ellos en ese momento, pues requerían de otros proceso que yo no estaba en condición de brindarles.

Mi trabajo pasó entonces a ser desarrollado con el grupo Pre-vocacional, el cual estaba integrado por ocho estudiantes, de los cuales uno estaba diagnosticado con síndrome de Down, otro con Autismo y los demás con discapacidad intelectual. Cada uno de ellos, poseía características bastante particulares, por ejemplo, el Autista era un enamorado de la tecnología, le gustaba arreglar los computadores y los celulares de sus compañeros y vecinos; sus preguntas más frecuentes hacían referencia siempre a temas tecnológicos, era un joven realmente inquieto por todo lo concerniente a dicha área. Otro de los integrantes de este grupo, diagnosticado con discapacidad intelectual, poseía una fijación con las fechas, cada que conocía a alguien su primera pregunta era: ¿Usted qué fecha cumple años? Se sabía de memoria el calendario, los días de cumpleaños de sus amigos, profesoras y familiares; era un joven realmente sorprendente.

El estudiante con Down era un chico bastante aficionado a la música infantil, su familia le había obsequiado un bafle y en los descansos eran muy común verlo con él pegado a su oído derecho escuchando rondas infantiles como: “la rueda rueda” o “los pollitos dicen”, las cuales tarareaba sin ninguna dificultad. Otro de los estudiantes era un joven bastante religioso, en sus ratos libres además de asistir a la eucaristía, ayudaba a los sacerdotes en sus quehaceres, sobre todo en la época de la semana santa. Dos de los integrantes eran hermanos, a ellos les gustaba mucho jugar al fútbol, cada que tenían la oportunidad cogían el balo y se ingeniaban una cancha para jugar con el resto de sus compañeros. Los últimos dos estudiantes, eran mujeres, una de ellas se distinguió siempre por su ternura y timidez, mientras que la otra sobresalía no solo por su tono de voz tan alto, sino también por su siempre presta disposición para ayudar.

Al toparme entonces con este nuevo grupo y como ya no tenía tiempo para volver a realizar las actividades que conformaban la primera parte del proyecto y que había implementado con Habilidades, tuve entonces que hacer un pare en la implementación de la secuencia didáctica, y hacerle frente a la nueva situación por la que estaba pasando mi práctica en ese momento.

Lo primero que debía hacer era contextualizarlos sobre la propuesta y, por supuesto, darles a conocer la siguiente parte del proyecto, la implementación de una emisora, en la que ellos serían los protagonistas. Por lo tanto, inicié nuestra primera sesión con una galería de imágenes que hacían alusión a espacios y situaciones del ámbito radial, al observarlas, los estudiantes empezaron a pronunciar ideas al respecto: –“este es Don Joaquín, el locutor de la emisora” mencionó uno de ellos, – “¡Hay muchos micrófonos!” exclamó otro. Después de esto, continuamos apreciando las grabaciones de algunos productos orales realizados con el grupo anterior. Por ejemplo, la descripción que ellos habían hecho de un amigo y la carta a mamá. Con esto quería que mi nuevo grupo tuviera la oportunidad de conocer los antecedentes del proyecto y que a su vez vieran los trabajos de sus compañeros (En Alifisan, independientemente del grupo en el que se esté, todos manejan una cercanía interesante, pues comparten bastantes espacios en común.) Entre risas y silencios todos prestaban atención “Ese es Kevin”, escuché por ahí, “La voz se escucha rara” y un ¿quién es ese? acompañaron las grabaciones.



Fotografía: Marlly Arias, El Santuario (2014)

El ejercicio resultó mejor de lo que pensé, pues no solo me permitió dar a conocer la propuesta, sino también incentivarlos a hacer lo mismo –“Yo también quiero hablar” –“Yo digo quien es Nataly” estas y otras alusiones dieron cuenta de ello. Para finalizar la sesión y como ejercicio de cierre, dispuse una especie de mural en el que los estudiantes debían plasmar por medio del dibujo, aquello que les gustaría qué hiciéramos en la emisora. Quise abrir el espacio para conocer sus gustos y dar apertura a nuevas propuestas que nacieran de su propio interés, sin embargo, encontré de nuevo, al igual que con el grupo de Habilidades, dificultades en los estudiantes para proponer o imaginar otras posibilidades de trabajo. Al respecto, en mi diario pedagógico de esa esa sesión escribí que:

Les cuesta mucho construir solos, no les veo una autonomía en su proceso, pues siempre están supeditados a lo que la maestra disponga, situación que me despertó los siguientes interrogantes: ¿Es esta es una característica propia de la población en situación de discapacidad? o ¿Es el resultado de una educación dirigida? ¿Podré llegar a construir una autonomía en mis estudiantes?(Diario pedagógico, Abril 15,2014. p.2).

Finalmente realizamos la actividad, la mayoría de los estudiantes se dibujaron junto a un micrófono o junto a un computador, de lo cual realicé una interpretación positiva, pues a mi juicio ellos ya se estaban visualizando como agentes y participantes del proyecto. También rescaté algunas propuestas, uno de ellos, propuso que en la emisora pusieramos música infantil, otro quería ser el que manejaba los computadores y equipos tecnológicos y un último quería ser el locutor y entrevistar a sus compañeros, siendo esta última una de las ideas que más llamó mi atención y que, como veremos más adelante, tuve la oportunidad de implementar.

Esta primera sesión era decisiva para mí, pues debía incentivarlos para que se apersonaran y se apasionaran por el proyecto, propósitos que, a mi modo de ver, se lograron pues quedaron muy ansiosos y motivados, me preguntaban qué cuando regresaría, qué cuando empezaríamos a hacer la emisora, que si iba ser de verdad y muchas otras expresiones que me dejaron muy contenta en aquella ocasión.

Iniciamos la adecuación del espacio radial, nuestra primera tarea era conseguir muchas cubetas de huevo, pues con ellas forraríamos las paredes del lugar que la institución me había cedido para la implementación del proyecto. A medida que el tiempo iba pasando, el número de cubetas se iba acrecentando. Entre todos pintamos, elaboramos los carteles y demás elementos que hicieron parte de la decoración del lugar. Fue un trabajo conjunto, con el que se acrecentó notablemente el sentido de pertenencia hacía la propuesta, cuidaban el espacio, le pedían a sus compañeros que no tumbaran las cubetas, se esmeraban porque todo quedara muy bonito, tanto así, que desde el mismo lenguaje le dieron un espacio en sus vidas a la emisora –“eso lo estamos haciendo nosotros” –“esa emisora es para nosotros los de “Prevo””.

Cuando ya estaban muy adelantados los trabajos de adecuación, uno de mis estudiantes me preguntó cómo se llamaba la emisora, la verdad no había pensado en eso, por lo tanto, puse a consideración del grupo la elección del nombre. Empezamos a realizar propuestas y tras mucho pensarlo, nos decidimos por: *Conéctate Alifisan*. Todo esto hizo que me diera cuenta de que el proyecto ya no era solo mío, era de todos.



Fotografías: Marilly Arias, El Santuario (2014)

La adecuación del espacio lo fui intercalando con diferentes actividades que buscaron contextualizar a los estudiantes con las dinámicas radiales, por lo tanto y además de imágenes referentes a dicho contexto, tuvimos la oportunidad de observar videos que mostraban cómo eran las entrevistas en la radio y desde ahí, abordamos temáticas, que si bien no estaban dentro de las prioridades de mi proyecto, si me parecía importante retomarlas, como por ejemplo el manejo del lenguaje -diferencia entre habla formal y habla cotidiana- el tono de la voz, el silencio que se debía guardar en un set de grabación entre otras. También escuchamos el audio de algunos programas radiales realizados tanto por niños como por adultos.

Todo lo anterior sirvió de antesala para la realización de un primer acercamiento al proceso de grabación. La idea era realizar una especie de Magazine radial, en el que cada estudiante entrevistara a uno de sus compañeros. Conformamos varias parejas: locutor y entrevistado, y elegimos de acuerdo a los gustos de este último un tema específico que les fuera familiar y les permitiera una hablar desde su saber y experiencia. Di inicio a una especie de simulacro en el aula, que más que una entrevista planificada era una improvisación. La primera pareja conformada por David y Nataly se puso en pie, inicié el conteo regresivo, mientras los demás permanecían en silencio: tres, dos, uno... Ambos me miraron, por lo tanto les dije: pueden empezar, ya sus ojos no se dirigían a mí sino que se miraron el uno al otro... no dijeron nada. –“Profe, a mí se me olvidó lo que tenía que decir”, pregúntale por lo que le gusta, le dije, y al instante ella preguntó -¿qué te gusta? Y él respondió –“A mí me gusta la tecnología, yo soy tecnológico” y nuevamente se quedaron en silencio.

Di paso a la pareja encabezada por Jhonny, quien siempre había mostrado su simpatía por ser locutor, pues era muy común verlo con un lapicero empuñado –que hacía las veces de micrófono- e interrogando a alguno de sus compañeros. Junto a él estaba Daniel, ambos se dispusieron a realizar el ejercicio, terminó la cuenta regresiva y Jhonny emprendió a hacer sus preguntas, ¿Cuándo cumple años? ¿Dónde vive? Enunciados que no correspondían a la intencionalidad inicial, primero porque no correspondían al tema elegido por Daniel y segundo porque realizó más de una pregunta a la vez.

Este ejercicio hizo más vigente que nunca mi pregunta por la memoria. Por lo tanto y como lo había hecho con el grupo de Habilidades Adaptativas, empecé a implementar estrategias de recordación como la fotografía, que amarrara los recuerdos de mis estudiantes. Volví a empezar de nuevo todo el ejercicio, por lo tanto, a la siguiente sesión llevé una foto de cada uno, la cual pegaron ellos mismos encima del rol que desempeñarían. Es decir, quien realizaría las preguntas ponía su foto sobre el muñeco que tenía el micrófono y quien las respondería, la pondría encima del que no lo tenía.

Para la escogencia de las temáticas y teniendo en cuenta las dificultades que había tenido con ellos a la hora de proponer alternativas diferentes, decidí en primera instancia, interrogarlos por sus gustos, por aquello sobre lo que les gustaría hablar o indagar en la entrevista. Me encontré con un aturdidor silencio, por lo tanto decidí poner en marcha mi plan B. Dado que con anticipación conocía quienes serían los entrevistados, había llevado algunas imágenes que daban cuenta de temáticas que supuse podrían ser de su interés. Por ejemplo, pensando en David llevé fichas alusivas a la tecnología como computadores, Tablet y otros elementos relacionados; para Jhony, llevé imágenes de la Institución, pues él siempre estaba hablando de Alifisan, de las fechas de las reuniones y celebraciones importantes; para José, propuse temas religiosos que hacían alusión a la semana santa, pues dada su proximidad y el contacto que él mantenía con la iglesia y los sacerdotes, consideré que sería una buena opción.

Cuando puse en evidencia tales imágenes, realmente quedé sorprendida, pues las eligieron tal cual y como yo las había pensado. Cuando las vieron, en especial David, un estudiante autista que ama la tecnología, se emocionaron y de inmediato empezaron a hablar del tema. Logré, a partir de un ejercicio dirigido, en tanto yo escogí los temas, incentivar un acto de

Facultad de Educación autonomía, pues fueron ellos los encargados de diseñar las preguntas y enfocarlas según su criterio.

Respecto al diseño de las preguntas, me gustaría traer a colación una anécdota que dejó ver la postura de uno de mis estudiantes y que responde a lo que en líneas anteriores había plasmado respecto a la falta de proposición por parte de ellos. Cuando le pedí a Estiven que socializara algunas de las preguntas que le haría a David, las primeras que leyó se habían desviado de la temática elegida, provocando una reacción en José, quien me preguntó:

-Profe ¿esas preguntas sí están bien?

-¿Qué crees? le respondí

-Que no, porque son como personales y no hablan de la tecnología, yo no preguntaría eso, uno debe preguntar por ejemplo, qué le gusta de la semana santa o cosas así.

No quiero decir con esto que a raíz de mi trabajo mis estudiantes fueron unas personas totalmente propositivas, pues eso sería decir mentiras, lo que quiero es rescatar los avances que se lograron, pues esto demuestra que desde el aula sí se pueden propiciar espacios donde la voz del estudiante cuente y por lo tanto, generar situaciones en las que su postura se vea reflejada y con ello incentivar, además del carácter propositivo, su autonomía.

Después de todo el proceso que realizamos, se llevó a cabo la grabación de las entrevistas, las cuales salieron mucho mejor que las primeras, aunque no sin dificultades. Las imágenes volvieron a ser importantes, al igual que sus fotos puestas en el rol que desempeñaban, tenerlas hizo que sus recuerdos estuvieran más frescos, pues estas imágenes contaban con una carga semántica significativa en tanto ellos mismos las habían elaborado.

Como última actividad de este segundo momento de mi secuencia didáctica, propuse un ejercicio titulado *Conociendo otra voz*. Desde la planeación lo definí de la siguiente forma:

Aquí los estudiantes tendrán la posibilidad de interactuar y conocer la experiencia de un Joven, John Castrillón, quien se ha desempeñado por varios años en el mundo de las comunicaciones y que actualmente está en el noveno semestre de producción de radio y televisión y a quien se le nota la pasión y gusto por lo que hace. Mi pretensión es, lograr a partir de sus vivencias entusiasmar a los estudiantes, adentrarlos en este mundo para que se acerquen y conozcan aspectos relevantes que se deben tener en cuenta al momento de realizar un programa radial (Secuencia didáctica, Septiembre 2013. p.16).

En una de sus sesiones de clase, los estudiantes contaron con la compañía de Jhon, quien luego de contarles algunas experiencias abrió el espacio para preguntas, las cuales no se hicieron

esperar -¿y es muy bacano estar allá dentro? -¿y uno qué dice? Entre otras. Luego de esta amena conversación, iniciamos con un ejercicio de improvisación que entre ambos habíamos pensado.

Con anterioridad yo había elaborado una especie de fichas, las cuales correspondían cada una a una profesión distinta como por ejemplo: médico cirujano, profesor, panadero, carpintero, cantante, etc. la idea era que mediante el juego “pasa la bola” ellos pudieran ir eligiendo una y así dar inicio al ejercicio de improvisación.

La dinámica era la siguiente, Jhon sería el locutor y cada uno de ellos los invitados al programa ¡Conéctate Alifisan! En donde se les realizarían preguntas que dieran cuenta de elementos propios de su ocupación, es decir, de lo que hace un profesor, un cantante etc. Momentos antes de iniciar, le dije a Jhon - “Si se presentan dificultades con las respuestas de los chicos sobre su personaje, dejamos de lado la dinámica y simplemente les preguntamos por aspectos de sus vidas” comentario este que no fue necesario, pues los estudiantes superaron todas mis expectativas. El ejercicio resultó sumamente valioso, pues no solo fueron capaces de interpretar otros personaje y dar cuenta de sus quehaceres, sino también desenvolverse muy bien oralmente, hablando claro y poniendo en escena un lenguaje formal que se alejó notablemente del cotidiano e informal al cual estaban acostumbrados.

Sin embargo, con Rubén, quién no hacía mucho que se había integrado al grupo, tuvimos dificultades. Realmente le costó expresarse, le daba pena y sentía miedo a hablar. No obstante, con nuestra ayuda y la de sus compañeros, él logró tomar confianza y sacar el ejercicio adelante, ellos le enviaban palabras de apoyo como: -“Tu puedes, mira que todos nos equivocamos, hable que eso no pasa nada”, entre otras expresiones que a mi modo de ver, dieron cuenta de una familiaridad con el lenguaje y un entender, por parte de los estudiantes, que usarlo no es tan complicado. Finalmente, logró tomar confianza y sacar el ejercicio adelante.

Con Rubén siento que hubo grandes avances, (ya lo intentaba, sus respuestas no eran tan cortas) pues verse enfrentado a usar su voz, había sido para él más difícil que para el resto de sus compañeros, por lo tanto valoro aún más cada palabra que salió de su boca.

En general, puedo decir que fue una actividad realmente enriquecedora, en la que ellos se vieron expuestos a un otro ajeno a su entorno, quién los familiarizó con muchos de los

protocolos que en la radio se manejan y, sin embargo respondieron, unos de manera fluida, otros más tímidos pero todos logrando realizar su intervención oral.

FASE III: Construyendo Voces.

Para dar inicio a este último momento de mi proyecto, realizamos en primera instancia una visita de observación a la emisora, pues durante varias semanas, ellos había podido conocer por diferentes medios los elementos propios de la radio y qué mejor que tener la oportunidad hacerlo de manera real. La institución poseía un espacio radial en la emisora comunitaria de nuestro municipio, por lo tanto y aprovechando que uno de los programas sería emitido por mi maestra cooperadora, decidí gestionar el permiso tanto con Alifisan como con la emisora, recibiendo una respuesta positiva de ambos.

Los muchachos estaban muy contentos de realizar la visita, llegamos muy temprano, nuestra cita era a las 8:00 am, el director de Asocomunal nos recibió de manera muy amable, y dándonos la bienvenida nos dirigió hacia la entrada. Fue realmente emocionante verme allí con ellos, tener la oportunidad de recorrer las cabinas, interactuar con los locutores y hacerles preguntas tales como: en qué lugar hablaba la gente, a qué horas empezaba el programa de la alcaldía, incluso indagaron por el material con el que estaban forradas las paredes, a lo cual el señor Juan Carlos, coordinador de la emisora, contestó que era icopor con tela pero que también era posible forrarla con cubetas de huevo, palabras estas últimas que los llevaron a expresar: - “Nuestra emisora tiene cubetas”, tras su afirmación, se dispusieron a contarle como se llamaba la emisora y qué hacíamos en ella.

A la semana siguiente, realizamos una segunda visita, ya no como observadores, sino como actores, es decir, asistimos a la emisora para realizar un pre-grabado de una parte del programa que sería emitido a los siguientes ocho días, este ejercicio tuvo como intencionalidad propiciar un primer ejercicio en el que los estudiantes se vieran enfrentados a un micrófono y se familiarizaran con la dinámica radial –la locutora, los equipos, los espacios de intervención, los turnos en la palabra etc.– para que así, pudieran también vencer el miedo a enunciarse, a ser escuchados y, sobre todo, a equivocarse, pues este último aspecto fue uno de los más recurrentes durante la sesión, al respecto algunos se expresaron así: “Profe y si digo mal”, “Y si no se me

entiende”, “Profe, tengo mucho miedo y muchos nervios, yo no voy a ser capaz, es la primera vez que hablo por micrófono”

Sin embargo, estas expresiones dieron cuenta también de la seriedad y el compromiso con las que los estudiantes asumieron el ejercicio, pues para ellos era importante hacerlo bien, por lo tanto no querían equivocarse.

En este primer intento por expresar su voz en condiciones más formales –pues los ejercicios anteriores se habían hecho en la institución y con muy pocos recursos tecnológicos– se presentaron algunas dificultades, la primera de ellas, fueron los nervios, circunstancia comprensible, pues para la gran mayoría, a excepción de uno, era la primera vez que tanta gente los escucharía y la primera vez en la que su voz resonaría en una frecuencia radial. Un segundo elemento que intentó opacar la actividad fueron las lágrimas de Daniela, situación que puso tenso el ambiente, pues ese llanto fue la forma de expresar lo angustiante que le resultaba la realización de la actividad. Ante ello, opté por no insistirle ni presionarle, dejando a su consideración si lo hacía o no. Al paso de algunos minutos y después de ver cómo lo estaban haciendo sus compañeros ella decidió hacerlo también; fue notorio el esfuerzo que tuvo que hacer para realizarlo, y por ello pudo sacar adelante su ejercicio y darle la talla a sus demás compañeros.

Con los que mayores dificultades se presentaron a parte de Daniela, fue con Rubén y José, pues de nuevo los nervios parecieron en ocasiones ganarles la batalla. José de quien me sorprendió lo apenado que estaba, pues siempre se había mostrado muy seguro y fluido en su discurso, al momento de hablar me dijo: “Estoy muy nervioso, yo no voy a hablar” sus manos al igual que su voz temblaban por lo cual le dije: “Respira, tranquilízate que cuando estés listo empezamos”. Él me miró, miró a sus compañeros e inició con su primer intento. A Rubén, un estudiante que no llevaba mucho con el grupo, también se le dificultó la actividad, no obstante, con él ya lo esperábamos pues es un chico que a lo largo de su estancia en la institución se caracterizó por su silencio y parquedad. A pesar de tuvimos que cortar muchas veces la grabación y en ocasiones decirle al oído algunas palabras, debo reconocer con orgullo, la voluntad y el esfuerzo que demostró a la hora de realizar la actividad.

Para muchos estudiantes, a decir verdad, la gran mayoría, era la primera vez que se enfrentaban a un micrófono; y poder ayudarles a sortear estas circunstancias sin duda alguna,

fue una gran oportunidad; sus caras reflejaron temor, asombro y alegría, realmente fue muy bonito haber estado allí. Tras vivir esta experiencia se abrían las expectativas para lo que vendría la semana siguiente en la cual ya no realizaríamos un pre-grabado sino un programa al aire y pues si en esta se habían presentado estos inconvenientes no me quería imaginar cómo iba a hacer la otra. Sin embargo, ellos estaban muy emocionados y entusiasmados con la idea de un programa al aire.

Nuestra cita era muy temprano, allí estábamos, sobre nuestros hombros cargábamos la experiencia de la semana anterior, con los ánimos y la ansiedad un poco más apaciguada pues ya sabíamos cómo era la dinámica. Entramos, inició la cuenta regresiva, tres dos, uno, al aire. La maestra cooperadora realizó la apertura y el saludo habitual, con la confusión que generaba estar en vivo e intentando lidiar con los nervios, los estudiantes iniciaron con los respectivos saludos, unos a sus madres y padres, otros a sus amigos, tíos y hermanos.

Si bien, durante la emisión del programa hubo algunos percances como risas, tos y nervios, con los cuales tuvieron que lidiar no solo los estudiantes, sino también las maestras, puedo decir que en general todo salió muy bien. Mis estudiantes estaban felices, y me preguntaba una y otra vez cómo lo habían hecho, ante lo cual solo podía, además de abrazarlos y felicitarlos, decirles: -¡lo hiciste muy bien!-



Fotografías: Juan Puerta y Marilly Arias, El Santuario (2014)

Después de la emisión de nuestro programa, cuando regresábamos a la institución, y bajo la mirada de muchas personas, se escucharon frases como: -“Eran ustedes los que estaban hablando?” -“Yo los escuché, hablaron muy bonito” -“Felicitaciones, ¿cuándo vuelven a la emisora? entre muchas otras. Cada que uno escuchaba una de estas frases, sus ojos brillaban más que nunca, se sentían importantes y sentían que sus palabras habían sido valoradas. Esto me

llevó a pensar en que uno de mis objetivos principales, la participación y reconocimiento social mediante su propia enunciación, se había logrado.

Realmente fueron varias las personas que nos expresaron su aprobación por la asistencia del grupo a la emisora, lo cual me dejó muy contenta, pues la mirada hacia ellos, que en nuestro municipio es en la gran mayoría de veces peyorativa, tuvo por lo menos un cese que le permitió a algunos habitantes concebirlos y verlos desde otra perspectiva.

Sin embargo ahí no terminaron mis sorpresas, cuando llegamos a la institución, la emoción de los demás estudiantes que escucharon hablar a sus compañeros era evidente, las profes me contaron que escucharon todo el programa y que incluso algunos lloraron de la felicidad, además me dijeron: -“Usted nos encartó, ahora todos quieren ir a la emisora, nos va tocar continuar con su proyecto a nosotras” afirmación que confirmé cuando muchos de los otros estudiantes se me acercaron a preguntarme -“Profe, cuando nos va a llevar a nosotros”.

Qué bonito se sintió escuchar palabras de felicitación por parte de estudiantes, profesoras y directivos de la institución, las cuales si bien son gratificantes, también me hicieron ver que los resultados de mi proyecto habían sido positivos. Para terminar, quisiera decir que esta última etapa de mi proyecto, fue no solo la oportunidad de poner en prácticas elementos formales del lenguaje, sino también reconocer y resignificar la palabra de mis estudiantes.

CAPITULO III

TEJIENDO SENTIDOS DESDE LA ORALIDAD

Si seguimos diciendo que queremos cambiar el mundo, que queremos construir otro país en este país y con nuestra gente, es obvio que no podemos hacerlo sino desde otra vereda, desde otra lógica, otro paradigma.

Freire (2013)

Un soplo certero sacude los hilos de mis recuerdos. La apacible calma pareciera esfumarse cuando a ellos se les une no solo la imagen, sino también la voz de mi profesor que decía: “No crean que ustedes van a cambiar el mundo, no se maten la cabeza intentando hacerlo”. Más que sus palabras, las cuales quizá podrían expresar una realidad ineludible, fue el desencanto y el pesimismo que las acompañaban lo que llamó mi atención. No sé qué circunstancias o experiencias habrán propiciado ese sentimiento en él, lo único que sé, es que dichas palabras tuvieron eco en mí e hicieron que pensara en la siguiente situación.

Desde mi experiencia en la academia, he podido vislumbrar, que algunas de las razones más frecuentes que han instado al ser humano a ser docente, son las que tienen que ver con el deseo de cambio, con el deseo de contribuir y aportar a una sociedad mejor, lo cual se alejan considerablemente de la posición asumida por mi profesor, sin embargo, y desde mi punto de vista, son esos deseos, los que movilizan al docente, los que le permiten avanzar en el arduo camino de la educación y los que nos permiten soñar y creer que aún hay mucho por hacer.

La utopía está en el horizonte.

Camino dos pasos,

ella se aleja dos pasos

y el horizonte se corre diez pasos más allá.

¿Entonces para qué sirve la utopía?

Para eso, sirve para caminar

Eduardo Galeano

En por ello que quiero traer a colación mi experiencia personal, pues a pesar de las palabras de dicho profesor yo nunca dejé de soñar, nunca deje de creer en que todavía había

mucho por hacer, en que era la labor docente un ejercicio cargado de posibilidades, desde el cual era posible, si bien no cambiar el mundo, contribuir a cambiar la vida y la forma de relacionarse con el de algunas personas. Conservar esta visión utópica de mi labor, fue el germen constitutivo de la presente propuesta de investigación, por lo tanto, corroboro las palabras Galeano, porque lo importante no es llegar a hacer realidad la utopía, lo importante es lo que se logra cuando se camina hacia ella.

En este sentido, un año y medio después, me siento orgullosa de presentar los hallazgos vislumbrados desde un trabajo pedagógico como este, los cuales cobran importancia en tanto presentan contribuciones a un campo poco estudiado en el marco de mi Licenciatura, a saber, la enseñanza del lenguaje en personas con Discapacidad Intelectual y, en particular la oralidad como una práctica discursiva con sentido, que busca no solo empoderar a los estudiantes, sino posibilitar su enunciación y con ello la consolidación de una voz propia.

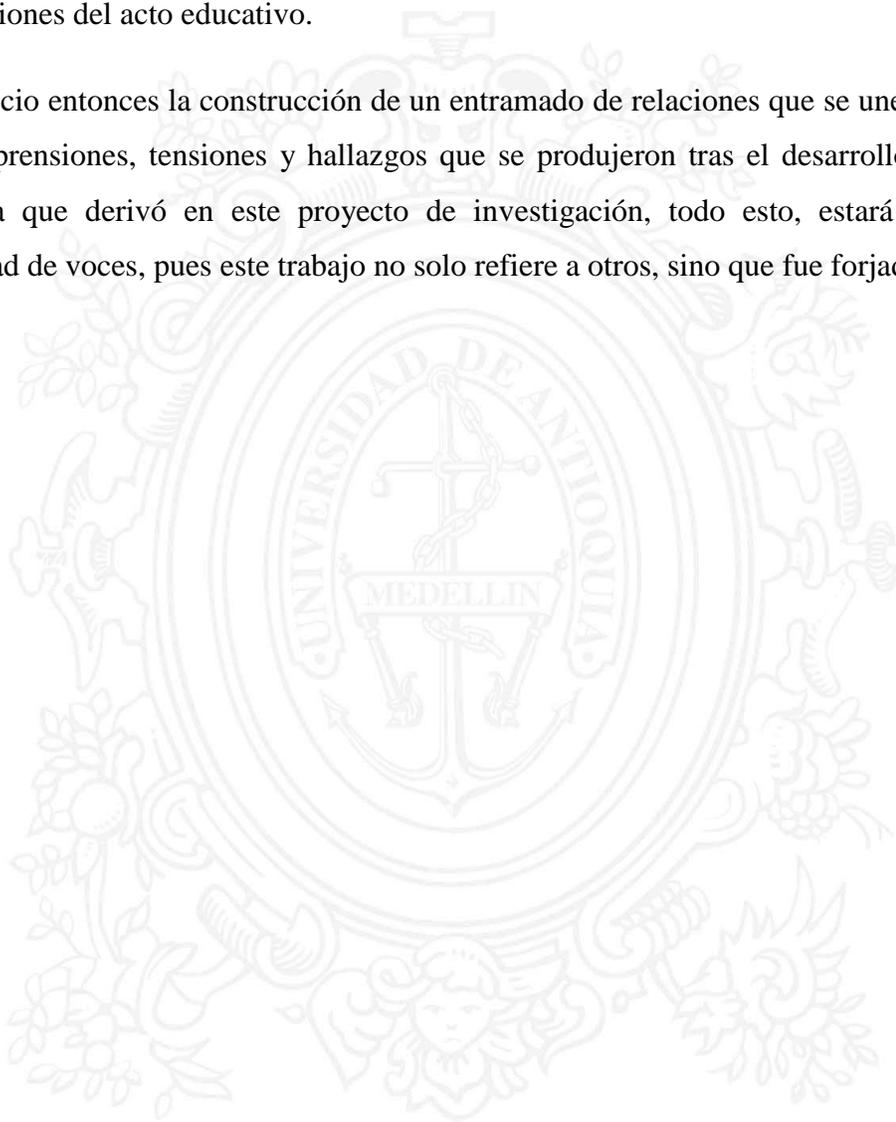
Hablo, entonces, de la configuración de este tercer y último capítulo de mi trabajo pedagógico, como la posibilidad de poner en escena las comprensiones, hallazgos y reflexiones que se hicieron visibles a partir del trabajo expuesto en los dos capítulos anteriores. En ellos presenté la oralidad desde una perspectiva sociocultural, que superó notablemente la mirada reduccionista de quienes han ligado dicha práctica con lo meramente natural, y la ven como un proceso inherente al ser humano, inscrito en el plano biológico y por lo cual destituido de la posibilidad de ser un objeto de enseñanza y de aprendizaje.

A diferencia de estos argumentos, mi trabajo tuvo como horizonte otras dimensiones en las que el desarrollo de la oralidad, no dependió exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, en este caso de los y las estudiantes con Discapacidad Intelectual, sino de las situaciones, experiencias e interacciones que traían consigo y de otras gestadas desde este proyecto didáctico e investigativo.

Es importante aclarar que las comprensiones que a continuación presento no son el producto de la aplicación de test o de pruebas cuantitativas, por el contrario, son el resultado de un proceso cualitativo que requirió de mi parte una participación y observación activa. Por lo tanto, la recolección de los datos a través de los instrumentos de investigación señalados en el capítulo anterior, no buscaron medir o demostrar una hipótesis, sino más bien acompañar el

proceso, sistematizar la experiencia y recoger las apreciaciones de estudiantes, docentes, padres de familia y, por supuesto las mías también, para ponerlas en función de nuevas comprensiones del acto educativo.

Inicio entonces la construcción de un entramado de relaciones que se unen para dar paso a las comprensiones, tensiones y hallazgos que se produjeron tras el desarrollo de la propuesta didáctica que derivó en este proyecto de investigación, todo esto, estará inmerso en una pluralidad de voces, pues este trabajo no solo refiere a otros, sino que fue forjado con otros.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Y LAS PALABRAS CONSPIRARON PARA SIGNIFICAR

Sacar la palabra del lugar de la palabra
y ponerla en el sitio de aquello que no habla:
los tiempos agotados,
las esperas sin nombre,
las armonías que nunca se consuman,
las vigencias desdeñadas,
las corrientes en suspenso.

Lograr que la palabra adopte
el licor olvidado
de lo que no es palabra,
sino expectante mutismo
al borde del silencio,
en el contorno de la rosa,
en el atrás sin sueño de los pájaros,
en la sombra casi hueca del hombre.

Y así sumado el mundo,
abrir el espacio novísimo
donde la palabra no sea simplemente
un signo para hablar
sino también para callar,
canal puro del ser,
forma para decir o no decir,
con el sentido a cuestras
como un dios a la espalda.

Quizá el revés de un dios,
quizá su negativo.
O tal vez su modelo.

Roberto Juarroz.

Trasegar por las sendas de la oralidad me ha permitido recorrer caminos y en ellos, tener la oportunidad de toparme con las voces de quienes han salido al frente para rescatar, dignificar y dotar de sentido las palabras. Uno mi voz a la del poeta Juarroz para desde su yo poético, construir en este tercer capítulo un espacio donde las palabras “no sean simplemente un signo para hablar”, sino para que emerja uno, en el que sea posible “sacar las palabras del lugar de las palabras” y ubicarlas en el plano del análisis, de la contrastación y la significación.

Bajo este panorama, es importante retomar la pregunta de investigación que ha guiado mi proyecto, pues sobre ella giran las construcciones y reflexiones que señalaré en este apartado: *¿Qué condiciones de posibilidad ofrece la oralidad como una práctica sociocultural para favorecer experiencias y aprendizajes que perduren en la memoria de estudiantes con Discapacidad Intelectual?* Para dar respuesta a ella, considero importante abordarla desde dos momentos: el primero y el cual se desarrollará en el presente apartado, ahondará en las posibilidades gestadas desde el abordaje didáctico de la oralidad como enfoque sociocultural y en el segundo momento, el cual será desarrollado en un apartado subsiguiente, analizaré las condiciones y características que tienen los saberes y prácticas para ser recordadas y permear en la memoria de los y las estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Antes de dar inicio a dicha presentación, quiero, realizar algunas precisiones conceptuales respecto a la oralidad, dado que es ella el núcleo fundante, no solo de mi trabajo en general, sino de las comprensiones que desarrollaré en las siguientes líneas. Según María Dolores Abascal (2002) definir lo que se entiende por oralidad no resulta ser sencillo, puesto que es un término de reciente introducción. Sin embargo y desde lo señalado por la REA, se puede definir como “cualidad de oral” no obstante, considero que esta enunciación, además de ser escueta, no da cuenta del sentido amplio que a mi modo de ver envuelve dicho término.

Al mirar una segunda definición, más desde la lingüística, me encuentro que es conceptualizada como: “un concepto abstracto, que se concreta en el uso de la voz, podría definirse en primer término, como el fenómeno del flujo de la voz en la pronunciación de la palabra” (Abascal, 2002, p.44) esta consideración refiere a la oralidad más en términos de sonoridad, de un fluir que evoca movimiento, de una comunicación que se hace por medio de la voz. No obstante, desde los presupuestos de mi trabajo, la oralidad es mucho más abarcante, pues no se puede asociar solo a elementos que tienen que ver con la acústica o con la capacidad de hablar.

Bien lo dice Pérez Abril (2008) en concordancia con el enfoque sociocultural al que nos inscribimos, que cuando se ingresa al lenguaje oral no solo nos incluimos en el circuito de significados existentes, sino que ingresamos también al espacio de las intencionalidades, de los intereses y de las disputas por el sentido. Así las cosas, al concepto en mención se le atribuyen



otras posibilidades que la dejan ver desde un panorama más amplio, es decir, la oralidad también tiene un carácter expresivo, en tanto permite poner en común asuntos emocionales – tristeza, alegría, enojo etc.– es también persuasiva, en la medida que penetra en el oyente instándolo a reaccionar y orientando en ocasiones sus pensamientos, en otras palabras, posee un carácter polisémico en la medida en que no posee un sentido ni una única finalidad.

Anna Camps (2002) afirma que la “lengua oral impregna toda nuestra vida, forma parte de nuestra forma de estar en el mundo y, por lo tanto, de estar en la escuela” (p.4). Es por ello que hablar de las posibilidades gestadas desde la oralidad involucra diferentes esferas, pues dicha práctica está presente en todas las dimensiones humanas. En este sentido, la potenciación de prácticas orales, me permitió vislumbrar hallazgos principalmente en las dimensiones cognitiva, afectiva y social. Debido a que ellas poseen límites difusos que hacen difícil delinear su territorio, para efectos de este trabajo no serán abordadas de manera segregada, pues estoy convencida de la estrecha relación que existe entre ellas, dado que, la comprensión derivada de alguna, involucra inevitablemente a las otras. Por lo tanto, las iré entrelazando en un mismo tejido a medida que avanzo en esta ruta de sentido.

Una primera posibilidad que quiero presentar en este momento es el *reconocimiento de sí*. Cuando ponemos en palabras nuestra experiencia, no solo la contamos, sino que también reflexionamos sobre ella. Reconocer por medio de la enunciación cuales son mis gustos, cuál es mi posición, qué siento y cómo me veo en relación con eso otro y con el otro es, sin duda, abrir una gran ventana al interior de la vida de cualquier ser humano.

El ámbito educativo se convierte en un microcosmo idóneo para volcar la mirada sobre aquellas formas particulares de sentir y habitar el mundo. Por lo tanto, abrir el espacio para que los estudiantes se narren, narren sus percepciones y sus sentires, se convierte una puerta hacia el reconocimiento y reflexión de sí.

Esta primera posibilidad, fue mucho más significativa en quienes traían consigo condiciones y actitudes particulares que tenían que ver con la timidez, con inseguridades frente a sus capacidades, con el miedo a equivocarse y sobre todo, con el miedo a enunciarse. Traigo a colación el caso de uno de mis estudiantes, quizá con el que mayor dificultades tuve a la hora de

realizar ejercicios orales como exposiciones, o descripciones en los cuales obtuve silencios de su parte.

Era un estudiante al que poco se le escuchaba en clase; decir su nombre frente a los demás le causaba pena, no le gustaba que le preguntaran, su mirada en muchos momentos permanecía fija en el suelo. Pese a su hermético silencio, o quizás justamente por ello, sus compañeros le animaban a participar cada que tenían la oportunidad “mira que no pasa nada, tú también puedes, todos lo hacemos”. En muchas ocasiones se negó a hacer los ejercicios, ante lo cual procuraba no insistirle demasiado. Pero este persistente silencio fue cediendo a medida que se presentaban las oportunidades para el diálogo y la enunciación. La primera vez que noté una participación significativa, fue cuando realizamos *la carta oral a mamá*, allí, aunque muy conciso, hizo saber cuan agradecido estaba con su madre. “mi mama tiene pelo largo, lo tiene crespo, me da comida, me lava la ropa, me trae hasta acá, yo la quiero mucho” (R, Ramírez, Comunicación personal, 22 de noviembre)

Aunque fue un proceso lento, en el que aún se continúa trabajando desde la institución, fue posible evidenciar ganancias considerables no solo respecto a la expresión de sus opiniones, sino también en el empoderamiento de la voz. Durante la última parte del proceso, este adolescente logró participar de manera positiva en los ejercicios orales propuestos, por ejemplo, con el ejercicio de entrevista que se hizo con el estudiante de producción de radio y televisión, quién nos acompañó en una de las sesiones, él fue capaz de salirse de su rol para apersonarse del de un carpintero y con ello, integrarse y participar en la dinámica de la clase.

Durante el proceso de la emisora, las asistencias al pregrabado y a la emisión del programa al aire, estuvo desempeñando un rol activo, realizó su parte de manera sorprendente manejó los nervios y el miedo que en ocasiones le impedían hablar. En este sentido, sus avances fueron realmente notorios, pues pasar de un aula de clase, en la cual le costaba enunciarse, a una emisora en la que ya no sería un número reducido de personas quienes lo escucharían, sino una cantidad considerable y poder tomar el micrófono para expresarse y con ello poner en escena su pensamiento, fue realmente rescatable.

Ahora le vamos a dar paso otro compañero, él se llama Rubén y es del grupo Pre-vocacional. Ruben nos vas a contar el derecho del cual vos vas a hablar, pero antes nos vas a hacer la presentación. –Mi nombre es Rubén Andrés Arcila² y tengo derecho a la comunicación– Ruben

² Su nombre fue alterado para proteger su identidad



cuéntanos de que se trata ese derecho –a ser escuchados (silencio) y a hablar y a decir nuestro sentimiento– muy bien a decir lo que sentimos y lo que pensamos si trata al otro cómo? –a no maltratar al otro. Y trata de hablar y decir lo que pienso sin que me rechacen y sin ofender al otro– (Programa Radial, 28 de mayo)

En su proceso, debo reconocer también los esfuerzos y aportes de las otras profesoras, de su familia y, claro está, de sus compañeros. En general fue un trabajo mancomunado, que le permitió a este estudiante, desde los diferentes procesos de enunciación reconocer sus capacidades y desde allí, afianzar su confianza, creer en sí y reconocerse parte de una sociedad. En este sentido, es posible mencionar aportes y posibilidades de las prácticas discursivas orales en el plano subjetivo y social, pues se puede hablar de una concepción distinta de sí, de una desinhibición tanto personal como social, pues ya le era más fácil manifestar frente a otros sus gustos y percepciones, lo que le abrió la puerta a una participación social más activa.

Uno se sorprende mucho con él porque él ha avanzado mucho, él era muy tímido y a toda hora era por allá como en los rincones...él llegó muy contento a la casa, me preguntó que si lo había escuchado, me dijo que “!ah que más bueno!, que yo la saludé y le dije que la quería mucho”...yo creo que para él fue bastante importante hacer esa actividad, desde eso hace que a él ya como que no le da pena por nada, se expresa más ligero, desde eso hace que le gusta estar como más metido en las cosas de otros. (M, Gallego, comunicación personal, 27 de septiembre).

La oralidad fue una vía certera para la construcción y afianzamiento de la identidad en los estudiantes con Discapacidad Intelectual, pues dicha práctica, en la medida en que iban expresando sus experiencias y sentimientos, permitió, no solo que se pensaran y reflexionaran desde una mirada retrospectiva e introspectiva, sino también que dieran rienda suelta a esos modos particulares de asumir la vida y de posicionarse en ella frente a lo que les afecta. Fueron muchos los momentos en mi praxis que dieron cuenta de ello, no obstante, pongo sobre este escenario un caso en particular que por la emotividad del momento logró quedarse especialmente en mis recuerdos.

Durante uno de los ejercicios que conformaban la carpeta monográfica, específicamente el que hacía referencia a lo que me pone triste o a lo que me pone alegre, en el cual los estudiantes debían representar a través de dibujos estos estados, una de las estudiantes, empezó a hablar de sí de una manera peculiar. Ella no solo se limitó a describir lo que le gustaba y lo que no, sino que fue un poco más allá, por medio de sus palabras nos hizo saber cuán doloroso era para ella que su padre estuviera en la cárcel (nadie lo sabía) que su madre trabajara tanto y que su abuela paterna no estuviera con ella. Aunque no recuerdo bien sus palabras, sé que ellas estuvieron

acompañadas por lágrimas y que su intervención terminó de la siguiente manera: “Quiero que mi papá este conmigo”.

Este momento fue realmente conmovedor, logró suscitar reacciones en sus compañeros, unos la abrazaron y la animaron, otros querían saber por qué su papá estaba en la cárcel y otros tantos, simplemente no dijeron nada. Lo que quiero señalar con esto, es que en la medida en que esta estudiante exteriorizó lo que le pasaba, lo que sentía y lo que pensaba, no solo logró reconocerse, sino que posibilitó que los otros a su vez la reconocieran.

Pero es precisamente ese *reconocer al otro*, una más de las posibilidades que las prácticas discursivas orales vislumbré en mi proyecto. “Es en el lenguaje que se hace la pausa para reconocer al otro, en la voz del otro el niño descubre que no está solo, reconoce al otro, nota que el otro habla distinto[...] se descubre perteneciente a un grupo” (Perez,2008,p.2). Adquirir la conciencia de que hay uno otro que me está escuchando y para el que debo ser claro, permitió que los estudiantes obtuvieran una conciencia fonológica y pragmática.

En cuanto a la *conciencia fonológica* –otra de las posibilidades de la oralidad– la cual se inscribe dentro de la esfera cognitiva, reconozco que si bien algunos de los estudiantes, por sus características tanto personales como naturales, les era un poco más difícil lograrlo, rescato sus intentos de autorregulación: “profe no se me entiende nada”, “Profe, volvámoslo a hacer que no dije bien”.

En cuanto a la segunda, la *conciencia pragmática*, me parece importante mencionar su contribución al campo cognitivo, en tanto se vieron en la necesidad de estructurar su pensamiento de manera coherente y organizar las palabras de manera lógica para que los otros los pudieran entender. En ambos aspectos, debo reconocer lo autocrítico que fueron, pues cada que realizábamos un ejercicio oral, nos escuchábamos de manera conjunta, y sin que nadie les dijera nada manifestaban: “Profe me enrede, y eso no se entiende”, “dije las cosas mal” o también realizaban comentarios frente al trabajo de sus compañeros “lo hizo bien, pero la faltó hablar más duro”

Los estudiantes, sumergidos en dicha dinámica radial, empezaron a contrastar por medio de la observación de videos y desde su propia experiencia, los usos de la palabra en un contexto como este y en uno más informal. En esta medida, empezaron a evidenciar la importancia de respetar los turnos a la hora de hablar “profe es que si hablamos todos, la gente no nos va a



entender” y a darse cuenta, desde ejercicios como las entrevistas entre pares, que existe un otro que no solo los escucha, sino que también siente, también posee intereses y expectativas.

No quiero decir con esto que antes de la implementación de este trabajo los estudiantes no reconocían al otro, solo quiero dejar ver las posibilidad que se intensificaron, en tanto el escenario radiofónico se convirtió en un nuevo contexto de uso oral, en el que los estudiantes debieron recurrir a otros recursos distintos a los usados en contextos como el familiar o escolar, como por ejemplo el tono y el volumen de la voz, la claridad y la concisión, es decir, adquirieron una conciencia lingüística frente a situaciones formales, para lograr ser no solo escuchados, sino comprendidos.

Afirmo junto a Mauricio Pérez Abril (2008) que “el ingreso a la vida social, ocurre en el terreno del lenguaje, concretamente en el lenguaje oral” (p.1) lo que pone de manifiesto la estrecha relación entre las practicas discursivas orales y lo social, una relación que se ha expuesto desde hace ya mucho tiempo y que desde mi trabajo también se hizo visible, es por esto que otra de las posibilidades de la oralidad que presento, es la que tiene que ver con la *participación social*.

Uno de los principales propósitos de mi trabajo, estuvo siempre direccionado al empoderamiento de la voz por parte de los estudiantes con Discapacidad Intelectual, para desde allí, propiciar su participación social de una manera más activa, la cual, se materializó mediante la presentación de un programa radial al aire, emitido desde la emisora municipal. Dicho suceso, posibilitó una participación social diferente, a la que ellos estaban acostumbrados desde la institución, pues generalmente lo hacían desde actividades como la presentación de danzas y obras teatro principalmente

Participar en ejercicios como estos, le brindó no solo la oportunidad a mis estudiantes de enunciarse y de ser escuchado en un contexto diferente al del aula de clase, sino también la oportunidad de ser visibilizados en otro espacio. Lo valioso de este ejercicio, no se mide por la cantidad de personas que nos pudieron haber escuchado ese día, sino más bien en la oportunidad que desde allí se generó para que mis estudiantes se dieran cuenta de que existen otros modos de relacionarse con su entorno y que su condición no les implica estar aislados.



Uno sabe que el mundo de ellos, es a veces, pues es muy encerradito, por ejemplo el mío en la música, a veces él se concentra tanto en eso que uno, a veces tiene que ir a tocarle la puerta, pero tocarla, pero o sea, a veces se encierran mucho en ellos mismo y en sus gustos y esto le sirve para que salgan y exploren el mundo (M, Aristizabal, comunicación personal, 27 de septiembre.)

El trabajo con la oralidad supera los propósitos escolares y se inscribe inevitablemente en dimensiones sociales y políticas, en tanto se busca que los estudiantes puedan, no solo formar una visión de sí mismos o un reconocimiento del otro, sino también construir una voz que les permita ejercer un rol social y posicionarse frente a la vida.

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta (Pérez, 2008, p, 7).

Para dar cuenta de mis palabras, quisiera presentar, la situación ocurrida con Juan, un estudiante, que por lo que había podido conocer de él y por lo que sus profesoras me habían manifestado, era un muy inseguro, no obstante, la institución había emprendido un proceso para tratar de mejorar dicho asunto; sin embargo y tras la implementación de esta propuesta, especialmente la participación en la emisora, permitió ver avances considerables.

A la semana después de que habíamos realizado la presentación del proyecto, regresé a la institución, el primero en acercarse fue él, quien me decía: -“Profe, en mi casa me felicitaron, me dijeron que lo hice muy bien, hasta el padre de la iglesia me dijo que yo servía para locutor, que hable muy bonito!” . Durante esa clase estuvimos socializando nuestras experiencias y Juan, siempre reiteraba lo que los otros le habían dicho, y pocas veces lo que él había sentido. Lo cual deja ver, cual importante era para el reconocimiento social.

Lo más particular del caso, es que a las pocas semanas se retiró de la institución. Nuestro trabajo ya había terminado, por lo cual me tarde un poco en darme cuenta de la situación, solo me vine a enterar cuando de casualidad y caminando por las calles de El Santuario, me abordó y me hizo saber su decisión. Cuando le pregunté por qué se había retirado me dijo: “Es que mi mamá y el padre me dijeron que yo había hablado muy bonito en la emisora, que yo no necesitaba estar allá, que yo era muy inteligente y que el padre va a hablar en un colegio para que me dejen entrar”

Si bien no comparto sus argumentos, los pongo en común, para evidenciar como la participación social abre puertas al interior de la vida de los sujetos y desborda los intereses académicos para sumergirse en esferas mucho más íntimas del sujeto, en la medida en que la forma como el otro me ve, gracias a la posibilidad desde lo oral de expresar lo que pienso, produce afectaciones en la forma como me veo a mí también, en tanto ser valorado y tenido en cuenta, le permite a Juan, establecer una *identidad en lo social*, que le produjo más confianza en sí mismo.

Para ir cerrando este apartado, quiero re-afirmar lo que hasta ahora ya se ha hecho evidente y es lo que tiene que ver con reconocer la oralidad no desde la mera comunicación de información. Todo las posibilidades expuestas hasta ahora, son solo algunas de las muchas que se pueden gestar a través de intercambios orales, lo cual deja ver dicha práctica como un sistema complejo, que le aporta al sujetos en todas sus dimensiones: *la afectiva*, en tanto permite reconfigurar la visión de sí, acrecentar la seguridad y elevar los niveles de autoestima, *la cognitiva*, en la media en que permite la estructuración de las palabras y otros proceso como la recordación, la creatividad etc, y en *la social*, en la que desde mi punto de vista se presentaron mayores avances, como lo fue el reconocimiento del otro, el saberse perteneciente a un grupo social y lo más importante, la participación dentro de este.

Finalmente puedo decir que las palabras cobran sentido en la medida en que son enunciadas, pues solo así pueden ser puestas, tal y como lo diría Abril (2008) en el plano de la contrastación y el análisis, lo que hace de la oralidad una práctica cargada de sentido, que debe ser desnaturalizada en la escuela, y abrir las puertas para dejar que la voz de los estudiantes signifique.

UNA CITA CON LA MEMORIA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN

Pero cuando nada subsiste ya de un pasado antiguo, cuando han muerto los seres y se han derrumbado las cosas, solos, más frágiles, más vivos, más inmateriales, más persistentes y más fieles que nunca, el olor y el sabor perduran mucho más, y recuerdan, y aguardan, y esperan, sobre las ruinas de todo, y soportan sin doblarse en su impalpable gotita el edificio enorme del recuerdo.

Marcel Proust
Por el camino de Swann

Han sido muchas las voces que se han pronunciado para hablar de la memoria. Marcel Proust, escritor francés y autor de la obra *En busca del tiempo perdido*, se ha convertido en uno de los referentes más importante a la hora de hablar sobre ella. Él logró plasmar en su texto los recuerdos de un joven escritor y desde allí darle un estatus a la memoria subjetiva, pues nos muestra cómo desde el recuerdo, no solo se configura nuestra identidad sino que es posible deconstruir nuestra subjetividad.

Otro de los autores que ha reflexionado al respecto es, sin duda, Paul Ricoeur, quién desde una articulación ontológica se preguntó por la relación memoria e historia. La variedad de miradas que han recaído sobre ella, no han sido pocas; sin embargo, hoy quiero abrir las puertas de la memoria para situarla en el campo educativo y desde allí, dar apertura a la segunda parte de mi pregunta de investigación, que refiere a esas experiencias y aprendizajes que desde la oralidad han perdurado en la memoria de los estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Llegar al aula e indagar por lo que habíamos realizado en la sesión pasada y a cambio obtener un abrumador silencio, se convirtió para mí, más que un condición “normal” en este tipo de estudiantes, en una preocupación por lo que enseñaba, pues qué sentido tendría mi práctica docente y, en general, la educación si no perdura en los recuerdos de los estudiantes, si no logra movilizar pensamientos, posibilitar otros diálogos sociales, otras miradas de sí mismo y del mundo. A partir de esta inquietud y reconociendo que no todo era olvidado por ellos, empecé a

buscar la manera de enlazar una clase con la otra, para así, poder dar continuidad al proceso y no tener que empezar de cero cada vez que llegaba al aula.

En este sentido, me di cuenta de que aquello que recordaban con mayor frecuencia eran situaciones en las que ellos estaban implicados directamente, como por ejemplo, la asistencia a piscina o a una actividad cultural, el haberse ganado algo o el haber peleado con alguno de sus compañeros. Lo que me llevó a pensar que sus recuerdos, estaban atados a eventos donde lo emocional se ponía en juego.

Teniendo como base estas consideraciones, empecé junto a mis estudiantes a dejar una memoria en cada clase, un producto elaborado por ellos mismos; unos fueron realizados de manera colectiva, como panel o cartelera, mientras que otros fueron hechos de forma individual, como dibujos y narraciones orales. En todo caso, lo importante era, tal y como lo mencioné en el párrafo anterior, que ellos estuvieran implicados en dichas construcciones.

Esta estrategia pedagógica funcionó muy bien, pues a cada clase llevaba el producto de la anterior y al mostrárselos, ellos empezaban a dar ideas sueltas de lo que recordaban, y así, de manera conjunta realizábamos el recuento de la sesión, trayendo a nuestro presente los acuerdos a los que habíamos llegado y algunos conceptos y elementos enseñados.

Este ejercicio pudiese parecer simple y quizás pasar desapercibido para muchos, sin embargo, esa necesidad de vincular una clase con la otra, produjo afectaciones importantes en mi trabajo, logró cambiar el rumbo y direccionar algunas de las intencionalidades del mismo. Yo ya no solo quería que mis estudiantes recordaran lo que habíamos hecho en una u otra sesión, sino que quería que el proyecto, de manera macro, pudiese llegar a ser significativo para ellos y por lo tanto que alcanzara a inscribirse en sus recuerdos.

De esta manera, se me abrió un gran horizonte pedagógico pues siendo consecuente con lo que hasta el momento había observado en mis estudiantes, si quería que ellos recordaran el proyecto y, en general, el trabajo a realizar desde la oralidad, tenía que ligarlo a lo emocional, tenía que lograr que participaran de una manera activa y sobre todo, tenía que lograr que le encontraran un sentido. Por lo tanto, debía ser un trabajo que trascendiera el espacio del aula y que se inmiscuyera en otros ámbitos como los personales, los contextuales y sociales.

Era evidente que lo que quería perseguir era una educación que forjara y fijara aprendizajes en sus memorias a partir de la experiencia, lo cual se aleja notablemente de la

Educación Bancaria descrita por Freire, la cual puede entenderse como la simple trasmisión de conocimiento de manera unidireccional, en la que el educador es el que posee el conocimiento y el educando una vasija que debe ser llenada “Así el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente” (Freire, 2008, p.74). Así pues, mis propósitos formativos se alejaban de considerar la enseñanza como el acto de depositar, de transferir y transmitir conocimientos.

Este tipo de enseñanza, apunta a la memoria mecanicista, en la que los estudiantes memorizaban sin comprender, repiten palabras sin que estas les signifiquen ni les rememores nada, “La palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en un verbalismo alienado y alienante” (Freire, 2008, p.71). En la memoria mecanicista los estudiantes pasan a ser un sujeto pasivo que está ahí, esperando que los “sabios” en este caso los educadores, les donen el conocimiento, uno que no dice nada, que no toca su experiencia vital y que pasa sin sentirse y como tal es olvidado fácilmente.

No parece llamar la atención que la transmisión de tales contenidos aislados, descontextualizados de la vida, reificados y nos sometidos a la validación en el tamiz de la vivencia personal carece de significado y está, como es obvio, condenado al olvido (Posada, 2005, p.9)

En esta medida y reconociendo desde mi práctica la fuerte relación que existe entre la memoria y la esfera emocional, empecé a ligar los ejercicios orales con sus experiencias personales. Quiero traer a esta construcción textual, un ejercicio que me permitió poner en evidencia esta relación, y desde allí ratificar la importancia de que los maestros incluyamos y persigamos desde nuestra praxis, la producción de sentido de lo que enseñamos, pues es desde la significación, que aquello que enseñamos puede quedarse inscrito en los recuerdos de los estudiantes y pasar a ser una parte constitutiva de ellos y del modo en que construyen y reconstruyen su visión particular de mundo.

Traigo a colación este ejercicio, no porque hubiese sido más o menos importante que los experimentados a lo largo de todo este trabajo, sino porque además de incluir su subjetividad y reconocerlos como sujetos históricos que traen consigo una vida que afecta la forma como se relacionamos con el conocimiento, tuvo un impacto positivo en lo personal y en lo social, pues pudieron, además de enunciarse, dar a conocer sus sentimientos y una parte de lo que son y de lo que les ha tocado vivir.

Partamos, en primera instancia, del contexto y la situación particular en la que surgió el ejercicio oral. La institución en la que desarrollé mi práctica, contaba con un espacio semanal en la emisora municipal, oportunidad que resultó ser muy valiosa para mí y para mis intenciones pedagógicas, sobre todo las relacionadas con la participación social, sin embargo, cuando me acerqué a realizar la propuesta, para que fueran los estudiantes los que realizaran el programa, las directivas no tuvieron ningún problema, la única condición que me pusieron era que debía desarrollar en dicho espacio, la temática que se encontraba en la planeación general, lo que implicó entonces tener que acomodarnos a lo que ya estaba.

Cuando me acerqué para averiguar el tema a desarrollar, supe que nos correspondería hablar de los derechos de las personas en situación de discapacidad, por lo tanto, empecé a idear la manera de relacionarlos con las experiencias de mis estudiantes; afortunadamente, ya llevaba trabajando con ellos varios meses, por lo tanto, conocía algunas situaciones que me podrían ayudar en ese sentido. Tuvimos un arduo trabajo previo, que iniciamos con 15 días de anticipación, tiempo este, en el que los estudiantes debían conocerlos, comprenderlos y saber sus implicaciones.

A medida que fui realizando el proceso con ellos, fuimos contrastando las situaciones que yo les exponía con cada derecho y las que ellos habían vivido que podrían ser similares. Ya tenía la ventaja de que ellos hacían parte de lo que comúnmente conocemos como población en situación de discapacidad, por lo tanto, ya había una primera relación entre los estudiantes y el objeto de aprendizaje. En este escenario, no solo hicieron uso de la oralidad para hablar de sí, sino que también pudimos llegar a acuerdos en la medida en que ellos fueron manifestando situaciones de sus vidas que se asemejaban a las presentadas.

Por ejemplo, cuando expuse el derecho a la no discriminación y tras presentar un ejemplo, uno de los estudiantes me dijo “profe a mí sí me han insultado, me decían alifisano”, palabra que en nuestro entorno tiene una connotación negativa que se traduce en bobo o niño especial. Él era un estudiante que había tenido la oportunidad de asistir a una escuela regular, de la que había sido víctima de constantes burlas e insultos, por lo tanto y tras sus palabras decidimos que era el indicado para presentar ese derecho y dar a conocer su experiencia en la emisora

Otro de los casos que se presentaron, fue con el derecho al transporte público, igual que en el anterior y tras la debida explicación, uno de los estudiantes dijo: “yo todos los días me vengo

en bus y no me cobran, porque el señor ya me conoce”. Este estudiante, quien además estaba diagnosticado con autismo, era el único de ese grupo que vivía en una vereda lejana, por lo tanto, debía coger a diario el transporte para llegar a la institución.

Un último caso que voy a mencionar, es el que corresponde al derecho al espacio público, cuando nombré algunos de estos espacios, un estudiante que se había caracterizado por su religiosidad, nos hizo saber que él iba a la iglesia todos los días a ayudar a los padres y que por lo tanto ese era un espacio público porque podía entrar las veces que quisiera sin pagar.

Llegó el gran día, el miedo a que la memoria de mis estudiantes fallara era latente, los nervios eran un factor bastante fuerte que teníamos en contra, la señal que nos indicaba que estábamos al aire nos fue dada por la locutora, empezamos saludando a nuestros familiares, lo que ayudó a despejar un poco el susto de estar en una situación como esa, el primero en pasar era José, al que habíamos notado más seguro durante toda la semana, sin embargo, los nervios le ganaron en esta ocasión y no fue posible empezar con él. Cedimos el turno rápidamente al siguiente, quien empezó diciendo “yo me subo al transporte público” y contó de manera muy sintética algunas cosas, todas relacionadas con su experiencia cotidiana. Todos se acercaron al micrófono a expresar su derecho, unos fueron más claros que otros y hablaron por más tiempo, pero todos en su enunciación de una u otra forma, relacionaron el contenido con su experiencia por ejemplo: “Yo voy a la escuela”, haciendo referencia al derecho a la educación, o –“Yo tengo derecho a no ser discriminado”.

Ellos construyeron una experiencia que se sale del modelo del profesor que enseña, que da unos conceptos y que los muchachos aprenden, porque la emisora fueron ellos, la crearon ellos y la construyeron ellos y fue significativa porque ellos la recuerdan, porque ellos todavía hablan, porque ellos cuando juegan e interactúan lo hacen con el nombre de la emisora que ustedes hicieron, *Conéctate Alifisan*, y empiezan a jugar con eso, porque claro como ellos lo vivieron” (D, Salazar, comunicación personal, 27 de septiembre).

No voy a decir que mis estudiantes recordaron todo a la perfección en aquella ocasión, porque sería decir mentiras, pero sí tengo que reconocer que haber ligado estos contenidos a su vivencia personal, facilitó enormemente la recordación de ellos. En este orden de ideas, es importante señalar que las prácticas discursivas orales posibilitaron experiencias y aprendizajes, en los cuales ellos se implicaron, los adoptaron y los hicieron parte de sí y de su cotidianidad, pues finalmente “lo que queda es la memoria de los hechos que cada hombre recrea subjetivamente” (González, 2009, p.55).

LA PALABRA: UNA PUERTA PARA HABLAR DE INCLUSIÓN.

El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato.

Emmanuel Levinas

Ahondar en el tema de la inclusión no es un asunto nuevo, como tampoco lo es el de la discapacidad, sin embargo, es necesario seguir volcando la mirada sobre estas cuestiones, para desde allí propiciar nuevas reflexiones que permitan seguir pensando el vasto camino de la educación y continuar avanzando en un tema, del que si bien se ha dicho mucho, aún continúa estando pendiente en la escuela.

A lo largo de la historia, la educación y la formación brindada a las personas en situación de discapacidad ha estado cobijada por varios momentos. En la antigüedad por ejemplo, no contaban con un reconocimiento social, sino que eran “asociados con casos de maldición o posesión demoníaca y ubicados como sujetos atípicos y exóticos, maltratados y escondidos para evitar la hoguera, la excomunión y el escarnio público” (Mejía, 2010,p.1), lo cual daba lugar a la negación de estos sujetos y, por lo tanto, a la invisibilización de su subjetividad.

Posteriormente y gracias a la influencia de Bacon y Descartes, en pleno siglo XVI y XVIII, se empezó a indagar por los desórdenes humanos, más precisamente por los concernientes a la esfera interna del sujeto, lo cual abrió puertas a nuevas concepciones médicas que permitieron empezar a pensar las enfermedades mentales. Gracias a esto se logró la creación de instituciones como asilos y hospitales que buscaban proteger a esta población; si bien no fueron muchas, son dignas de rescatar, pues fue gracias a ellas que se empezaron a gestar otras posibilidades para las personas en situación de discapacidad.

En esa misma época, Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1860) catapultaron, desde su programa para educar al niño salvaje de Aveyron, lo que hoy conocemos como Educación Especial, un suceso realmente importante en la historia, pues fue con ellos, según Mejía (2010)

que se logró un reconocimiento ya no en términos médicos sino también sociales de la población con “deficiencia intelectual”, lo que generó una mirada diferente hacia ellos y dio apertura a cambios tanto políticos como sociales.

La obligatoriedad de la enseñanza implementada desde finales del XIX y principios del XX, produjo la presencia de un gran número de estos estudiantes en el sistema educativo que lo “complicaron”, saturaron e hicieron más complejos los problemas de enseñanza y aprendizaje de esa época, por lo tanto, se pensó en la creación de centros especializados, en los cuales agruparon a dicha población por categorías diagnósticas, es decir, se gestaron instituciones que eran, por mencionar algunas, solo para ciegos o solo para sordos. Con lo anterior, se dio entonces, la creación de un sistema paralelo al general, es decir, ya no la existencia de un único sistema educativo, sino también la presencia de uno especial que correspondió a la forma de trabajo o educación impartida para las personas en situación de discapacidad.

Estos centros, también conocidos como escuelas especiales o para “anormales”, tenían como principal función “proteger los niños normales, las familias y la sociedad de la degeneración, el atraso, el desorden y la improductividad generada por los niños anormales, retrasados, sordomudos, ciegos, contagiosos y díscolos” (Yarza & Rodríguez, 2007 p.190), concibiéndoles como sujetos enfermos a los cuales había que “curar”, tratar e intentar corregir sus deficiencias, no solo mediante el “aislamiento del elemento contaminado” sino también mediante la implementación de métodos correctivos y terapéuticos por parte del pedagogo especial o médico escolar.

Con lo anterior se pretendía disciplinar y se buscaba además de la disminución o eliminación de las anormalidades, “incrementar las posibilidades de producción económica de unos elementos aparentemente improductivos para la sociedad” (Yarza & Rodríguez, 2007 p.193). Esta concepción deja ver una idea de sujeto, en aquella época, como aquel elemento que al no encajar en el engranaje social, debía ser pulido desde estas escuelas y hacerse un piñón que girara armónicamente en la lógica productivista, una pieza que debía ser útil y de no llegar a serlo “Irían a los hospitales, asilos y presidios si es que la muerte no los arrebatara muy pronto” (Ibídem, p.218).

Tras algunas investigaciones que pusieron de manifiesto lo perjudicial que estaba resultando este tipo de educación segregada, se inició un proceso de cambio que se abrigó bajo

el concepto de *integración*, pues se observó que las escuelas especiales estaban afectando no solo la esfera individual de las personas en situación de discapacidad, en la medida en que no les estaba reconociendo ni potenciando sus capacidades, sino también la esfera social, ya que a raíz de su estadia y trato en aquellos lugares, adaptarse e interactuar con otros les era difícil.

La integración supuso la escolarización conjunta de estudiantes “normales” y con discapacidad, abogando por la inserción de la Educación Especial en el marco de la escuela regular, de manera que se pudiese prestar atención a todos los estudiantes sobre la base de sus necesidades educativas, lo que exigió el diseño y puesta en marcha de currículos flexibles que determinaran con claridad lo que se enseña, las razones que se tienen, la forma en que se implementa y el modo en que se observa el progreso de cada estudiante, proporcionando equidad en las oportunidades de formación (Mejía, 2010, p.4).

La *integración* propuso desde lo social un cambio trascendental en la ubicación espacial de estos sujetos, buscando no solo que los estudiantes en situación de discapacidad formaran parte del ámbito escolar ordinario, sino que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades, lo que supuso según Mejía (2010), la estructuración de currículos flexibles que permitieran desarrollar, además de su autonomía, una mejor adaptación al entorno social.

Sin embargo, los fines perseguidos no resultaron como se esperaban, no solo no se implementaron currículos flexibles en las escuelas, sino que se creó uno nuevo y diferente. La puesta en práctica del discurso de *integración* trajo consigo variadas acciones en el ámbito educativo, algunas instituciones, la gran mayoría por cierto, lo que hicieron fue habilitar un salón exclusivamente para esta población, en el cual no tenían participación alguna los demás estudiantes “normales”.

Otras instituciones, en cambio, permitieron que ellos estuvieran dentro de las aulas regulares; no obstante, su participación era casi nula, en la mayoría de los casos estos estudiantes no desempeñaban un rol activo –permanecían en un rincón pintando o sin hacer nada– y su interacción con los otros muchas veces era desigual, pues estaba mediada por rangos de superioridad, en la que los “normales” sabían más o eran más inteligentes que los “anormales” por lo tanto, se gestaban intercambios en los que se descalificaban constantemente sus trabajos.

El estar dentro del ámbito regular no cambió la situación, pues desde allí también siguieron siendo discriminados, en la medida en que se empezó a generar una diferenciación entre los estudiantes con deficiencias y los que no. Esto abrió brechas bastante grandes que

dieron cabida a segregaciones y comparaciones que terminaron por ubicar a ambas poblaciones en un mismo espacio físico, pero en mundos y realidades diferentes que pocas veces se encontraban. En respuesta a esta situación se erige en la década de los 80, en los Estados Unidos, el movimiento REI (Regular Education Initiative) con el objetivo, según Mejía (2010) de:

Unir el sistema de educación especial y el general en un único sistema educativo, de manera que se pudiera educar al mayor número posible de estudiantes con deficiencias en las aulas regulares compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje, lo que implicaba reformar la Educación Especial a través de una reforma global del sistema educativo general (p.6).

A esta iniciativa se le fueron sumando voces, entre ellas la de organismos como la UNESCO y la UNICEF, las cuales se enlazaron a la difusión y expansión de una “educación para todos”, logrando a través de múltiples acciones y reuniones internacionales elevar dicha consigna al rango de política pública universal. En Colombia, por ejemplo, algunas de las leyes que se erigieron a raíz de esta nueva iniciativa, fueron la 361 con su decreto 2082 y la ley 366 del 2009.

En la primera de ellas no solo se declara la educación como derecho, sino que se contempla igualdad para todos los estudiantes dentro del sistema educativo; la segunda, si bien mantiene concordancia con la primera, pregona la importancia de implementar un currículo flexible que permita mejorar la educación de las personas en situación de discapacidad. Estas y otras consideraciones que también se presentan en dichas leyes, hacen parte del discurso sobre *inclusión* en el que nos inscribimos actualmente.

Dicho discurso contempla, entonces, otras formas de actuación por parte de los maestros y de la institución en general, los cuales deben enfocarse en la posibilidad de que todos los estudiantes puedan participar y acceder de manera exitosa al ámbito escolar y en él a lo planteado por el currículo, uno que contemple las adaptaciones pertinentes y requeridas para lograr la disminución de la exclusión escolar y social. En otras palabras, la educación *inclusiva* busca unificar el sistema educativo en uno solo capaz de responder a las necesidades de *todos* los estudiantes sin importar sus características personales o sociales.

En este sentido y tras la puesta en marcha de dicho discurso, las escuelas y aulas especiales implementadas en lo social y en lo académico dejaron de existir. Desde entonces se

empezaron a avizorar cambios en el ámbito educativo tanto a nivel interno como externo, es decir, a raíz de la fallida *integración* y la iniciación de la *inclusión*, se gestaron ciertas modificaciones tanto en la estructura física (ramplas, pasamanos etc.) como en los planes de estudios de los diferentes centros. Dichos cambios si bien han sido importantes, hacen parte de un proceso que apenas se está iniciando y que aún requiere de la implementación de estrategias que permitan seguir caminado hacia los grandes desafíos planteados desde la *inclusión*.

Hasta el momento he trazado a groso modo una línea cronológica que recogió los principales acontecimientos y concepciones que antecedieron al marco de la educación inclusiva que nos rige actualmente y quiero desde allí, traer a colación una realidad vislumbrada desde una institución como ALIFISAN, desde la cual pude, no solo compartir de una manera cercana con estudiantes en situación de discapacidad, sino que también tuve la posibilidad de ver y adentrarme en el tema de la inclusión, pues a pesar de que dicha temática no hacía parte de los intereses iniciales de mi proyecto, se erigió como una categoría recurrente en mis diarios de campos y por lo tanto, fue ganando fuerza y configurándose como un elemento valioso que me permitió pensar, además de mi quehacer docente e investigativo, la educación en general.

Una de las primeras situaciones que me condujo por las sendas de la inclusión, fue cuando conocí a Duvan, un estudiante de 18 años, en el cual, y a pesar de mis pocos conocimientos sobre su discapacidad, la intelectual, logré ver grandes posibilidades. Era un estudiante que aprendía rápido y que tenía una gran agilidad mental; sus respuestas y preguntas eran coherentes, oportunas e interesantes; un joven muy capaz, que desde mi punto de vista, poseía condiciones y características para estar en una escuela regular.

Adentrándome un poco más en su vida descubrí que, efectivamente, había estado escolarizado; sin embargo, no lo estuvo por muchos años, pues se cansó de repetir el grado primero de primaria. Comenta que se sentía muy grande para estar con sus compañeros, quienes eran apenas unos niños, pero que a pesar de su corta edad, no reparaban en insultos.

Cierto día, en una charla informal, me le acerqué para preguntarle por qué se había retirado. Tímida y cortantemente me respondió “ah, porque sí” y después sostuvo “yo quise entrar a ALIFISAN, porque aquí sí me tratan bien, porque aquí sí me quieren, aquí sí tengo amigos”. Sus palabras y actitudes no solo reflejaron su desencanto por la escuela, sino que dejaron ver un joven herido, no solo por las expresiones bruscas y descalificantes que había

tenido que escuchar una y otra vez –usted es un bobo, usted no sabe, usted no aprende, es un bruto– sino porque había sido víctima de ciertas situaciones que por alguna razón no me atreví a preguntar; por lo tanto, cansado del sistema educativo y decepcionado de su experiencia escolar no quiso regresar al aula de clase de aquella escuela.

Este no fue el único caso que llamó mi atención. Un segundo estudiante al que quiero hacer referencia es a Ricardo, un joven que ingresó durante mi estancia en el centro. Se encontraba cursando sexto grado de bachillerato en una institución pública del municipio de El Santuario, situación que despertó considerablemente mi curiosidad pues tenía entendido que los estudiantes que asistían a ALIFISAN, lo hacían porque no habían sido admitidos en las escuelas regulares o porque la institución había manifestado incapacidad para seguir albergándolo. No obstante, en esta ocasión esas no habían sido las razones que llevaron a Ricardo a este centro.

Para mi sorpresa, fue él mismo quien, a raíz de la relación entablada con sus pares, decidió retirarse y pidió a sus padres que lo ingresaran a dicho lugar. En mi primera clase con él, se gestaron intercambios comunicativos que me permitieron conocerlo un poco más. Recuerdo que ese día, llamó particularmente mi atención el hecho de que la mayor parte del tiempo su mirada hubiese estado dirigida al suelo y que sus palabras fueran tan cortantes.

-“Ellos me insultan, me rechazan, para qué estar allá, acá es mejor”

- ¿Qué te decían? Pregunté.

-“Retrasado mental, Alifisano (dando cuenta de la carga negativa que posee este nombre en la creencia popular de algunos habitantes del municipio) especial, bobo”.

Mis percepciones al respecto, fueron plasmadas en el diario pedagógico de aquel día, por lo tanto, quisiera traer a colación un fragmento de aquel escrito:

Su mirada siempre estuvo dirigida al suelo, sus respuestas eran rápidas y cortantes, realmente se le notaba una predisposición a mantener la conversación. En él se vislumbraban claramente las huellas del dolor y el rechazo a esas burlas que hicieron de él un joven con miedo que tuvo que construir un escudo (actitud brusca) para evitar que los demás lo siguieran hiriendo. Sin duda, sus actitudes son el reflejo de un cansancio y un desanimo que lo llevaron a tomar esa decisión, pues ya no está dispuesto a seguir soportando comentarios mal intencionados y él sabe que en Alifisan el trato con sus compañeros es de igual a igual, elemento paradójico, pues es allí donde más diversidad encuentras (Diario de campo, Marzo 16 de 2014, p.25).

Como estos dos caso, pudiese seguir trayendo a colación las experiencias de otros estudiantes que al igual que ellos han desertado de la escuela regular; sin embargo, mi intención no es exponer la cantidad de jóvenes que han pasado por lo mismo, ni mucho menos plasmar sus

intimidaciones, más bien quiero poner en evidencia un elemento que pocas veces se ha pensado, a saber, las relaciones que se tejen entre pares, pues cuando se habla de inclusión, generalmente se hace énfasis en la implementación de currículos flexibles, en las posibilidades que desde la institución se deben propiciar y en las múltiples estrategias que debe implementar el docente.

Sin embargo, tal y como se ha ilustrado desde las experiencias anteriores, para que se gesten procesos de inclusión exitosos, no es suficiente con abrir espacios y permitir que los estudiantes en situación de discapacidad asistan a las escuelas regulares, más que eso, se hace importante la gestación de una cultura institucional que pueda dar cabida a esta población, no solo desde el currículo, ni desde la preparación de los docentes, sino también desde la cotidianidad y desde los intercambios con los pares. No obstante, para que esto se dé, es necesario realizar un trabajo mancomunado que involucre, no solo a la escuela, sino también a la familia y a la sociedad, pues finalmente dicho escenario no es un ente aislado sino más bien un microcosmo en el que se pone en juego las dinámicas gestadas en las demás esferas sociales.

Los estudiantes en situación de discapacidad llegan a las escuelas y allí se ven inmiscuidos en diferentes situaciones que lo que hacen es limitar su potencial, porque entonces ya estos estudiantes no hablan para que nos les digan “bobo”, “especial” o “alifisano” o no preguntan para no ser el blanco de burlas y quedar como los que nunca entienden. Todas estas dinámicas hacen que ocurra lo contrario a lo planteado por el discurso de la inclusión, pues en vez de ayudarles y aportarles, lo que estamos haciendo es perjudicarlos en la medida en que estos estudiantes empiezan a inhibirse y, por lo tanto, a bajar sus niveles de participación, perdiendo el interés y la motivación, lo cual afecta, no solo el ámbito escolar sino también el emocional, en la medida en que la visión de sí, también se pone en juego y empiezan a creerse el cuento de que ellos no aprenden o de que no sirven para nada.

En esta medida, asistimos a una problemática bastante fuerte que no hay que dejar pasar por alto, por el contrario, hay que empezar a pensar, pues no estamos hablando solo de estudiantes que, por decirlo de alguna manera, tuvieron dificultades en el sistema escolar y que simplemente desertaron. La situación es aún más compleja, en la medida en que hablamos de seres humanos que en su dimensión personal y social están presentando conflictos considerables gracias a su estancia en la escuela regular, pues estar allí se les está convirtiendo en un padecimiento, les está ocasionando frustraciones y tensiones internas realmente preocupantes,

que en ocasiones los vuelve más bruscos, más solitarios y más ensimismados, creando sentimientos de desánimos no solo frente a lo escolar sino también frente a la vida misma, tal cual como ocurrió con Ricardo.

Si bien es cierto, que la implementación de la inclusión en nuestro país, ha estado rodeada por críticas y comentarios descalificantes, que la dejan ver como un proceso al que aún le hace falta madurar, y que requiere todavía de un trabajo reflexivo, que le permita configurarse como un discurso sólido y exitoso en el contexto escolar; es cierto también que no podemos camuflar las problemáticas y fracasos inclusivos bajo las falencias que en su implementación ha presentado dicho discurso, ni evadir desde allí nuestra responsabilidad como docentes, pues educar, tal y como lo sostienen Bárcenas y Mélich (2000) es también un *acto ético* en el que el otro me concierne y en el que como maestro, adquiero una “responsabilidad originaria, que antecede a todo consenso” (p.141), por lo tanto, no puedo ser indiferente e indolente ante el sufrimiento del otro.

La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esa heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética (Bárcenas & Mélich, 2000, p.126).

Toda acción educativa implica una relación con el otro, por lo tanto, puedo hablar de dicha acción como una *relación de alteridad* que, desde lo planteado por estos dos maestros, me implica ponerme en el lugar del otro y desde allí reconocerlo, no desde presupuestos lógicos, ni mucho menos desde lentes productivistas, sino más bien desde una visión de acogimiento, en la que atiendo a su llamado como un acto de responsabilidad y reciprocidad y en la que asumo la educación como una práctica de *hospitalidad*, es decir, la aceptación del *cuidado del otro* como base fundamental de la acción educativa.

Ese otro con el que me relaciono, y me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad*, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de Hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita (Ibídem, p.146)

Pensar la educación en relación a la experiencia del otro, ha sido sin duda una de las pretensiones de Bárcenas y Mélich, dejando ver con esto una visión humanística de la

educación, la cual, desde mi punto de vista, se convierte en el lugar preciso para ubicar también la educación impartida a las personas en situación de discapacidad y desde allí darle un rango ético.

Desde esta perspectiva y partiendo de la consigna: *soy responsable del otro a mi pesar*, quisiera hacer ver que dicha educación es responsabilidad de todos y cada uno de los docentes que en nuestro caminar hemos tenido la fortuna de toparnos con estos estudiantes. Ellos reclaman una mirada desprejuiciada, más ética y *hospitalaria*; no para subvalorar sus capacidades, o para verlos como los “pobrecitos que no aprenden” sino más bien para comprenderlos, para ponernos en su lugar, para verlos desde el dolor –tal y como lo proponen Bárcenas y Mélich– y desde sus particularidades.

Lo que estoy queriendo decir con esto es que los docentes debemos tener claro que *el otro me concierne* en sus diversas posibilidades, por lo tanto debemos pensar nuestra praxis, siendo conscientes de que el no saber trabajar con esta población –expresión recurrente en los maestros de aulas regulares– no nos exime de la responsabilidad ética que como maestros y como personas tenemos con estos estudiantes, “porque en dicha relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad” (Bárcenas & Mélich, 2000, p.15).

Mis reflexiones no intentan ser prescriptivas, ni mucho menos erigirse como un único camino, más bien, buscan ser una posibilidad para preguntarnos ¿cómo estoy viendo al otro? Y ¿Cómo me estoy posicionando frente a él? Para comprender que la manera en que veo y concibo al estudiante, puede abrir puertas y posibilidades en el acto educativo o por el contrario cerrarlas.

Pasando la página de la educación como acontecimiento ético, quiero ahora poner sobre el escenario un último caso respecto a la inclusión, el cual durante mi estancia en ALIFISAN logró también llamar mi atención. En líneas anteriores expuse el caso de dos jóvenes que tras una relación conflictiva con sus compañeros habían considerado, por decisión propia, retirarse de la escuela regular, sin embargo, en el caso del cual quiero hablar, no ocurrió lo mismo, pues la niña, a la que haré referencia, tenía una relación bastante buena con sus pares académicos.

Hablo entonces Angélica una estudiante con síndrome de Down, quien ingresó a ALIFISAN a principios de este año tras haber terminado el grado quinto. Aparentemente había sido un caso exitoso de inclusión, pues durante su proceso no se presentaron inconvenientes de

ningún tipo. La escuela había abierto el espacio para que ella estuviera en las aula regulares y hasta donde sé, había propiciado currículos flexibles para ella. Sin embargo, su madre, quien durante estos cinco años se había encargado de llevarla y recogerla todos los días, decidió retirarla de la escuela regular.

La mamá de Angélica estuvo siempre comprometida con el proceso de su hija, se interesaba por sus trabajos, dialogaba con sus profesores, mantenía contacto con educadoras especiales para orientarla mejor, en sí, una madre realmente conocedora del camino de su hija. No obstante, después de cinco años, su paciencia se agotó. Manifiesta que se cansó de llevar a su hija a la escuela a “calentar puesto” a que siempre la pusieran a hacer lo mismo, a que la dejaran sentada en un rincón escribiendo su nombre o pintando. Se cansó de la monotonía a la que vio expuesta a su hija, se cansó de llegar a recogerla y de siempre encontrarla en el mismo lugar.

Sé que para muchos, la imagen del estudiante con discapacidad sentado en medio de estudiantes regulares, pintando o escribiendo en su cuaderno, no es una escena ajena, incluso para mí tampoco lo es. En mi práctica tuve la oportunidad de vivenciar un caso muy similar que expuse en la primera parte de este trabajo, pues al igual que la niña en mención, a mi estudiante, en ese entonces, también le escribíamos en el cuaderno y ella se la pasaba toda la clase repitiendo lo escrito o pintando un dibujo que el mismo docente le había llevado.

Dicha situación ya era una rutina, el profe llegaba, la niña le llevaba su cuaderno, él le escribía y ella se sentaba en el mismo lugar de siempre a hacer lo mismo de siempre –llenar páginas en blanco– volviéndose esto, un acto común y corriente, no solo para el estudiante implicado, sino también para el profesor e incluso para los demás compañeros.

A parte de lo frecuente que son estos casos en las escuelas regulares, lo que quiero que pensemos, es en lo común que nos está resultando. Es decir, ser testigos y coparticipes de una situación como esta pareciera no causarnos extrañeza ni llamar la atención de profesores, compañeros e incluso de la misma familia, lo que quiere decir que nos estamos acostumbrando y, con ello, normalizando dicha dinámica de exclusión. Pero ¿qué problema tendría entonces normalizarla? Para dar respuesta a esta pregunta quiero acudir a las palabras de Pablo Gentili, quien en su texto *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de*

ocultamiento sostiene que cuando “la exclusión se normaliza se naturaliza” frente a lo cual me surge otra pregunta ¿qué implicaciones tiene naturalizar una situación como esta?

Cuando hablamos de lo que nos es natural, hacemos referencia a todas aquellas cosas que hacen parte de la naturaleza del ser y en la cuales el hombre tiene poca o ninguna injerencia, es decir, aquello que simplemente es, porque así debe ser. Así las cosas, cuando naturalizamos un hecho, en este caso, ver al estudiante con discapacidad sentado una y otra vez en el mismo lugar y con el mismo cuaderno, perdemos la capacidad de asombro, por lo tanto esa situación no significa nada nuevo, no alude interrogaciones, no mueve ni insita a cambiarla.

Cuando naturalizamos un hecho, además de perder la posibilidad de ponerlo en el plano de la reflexión, hacemos que parezca “normal” y al hacerlo, in-visibilizamos la situación, es decir, nos acostumbramos tanto a que eso suceda, que acabamos haciéndolo de manera mecánica y a su vez convertido en un acto inconsciente que termina sin lugar a dudas, ocultándose bajo la cotidianidad de la educación y en consecuencia, siendo invisible. “Los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos también. Así, la exclusión se desvanece en el silencio de los que la sufren y en de los que la ignoran” (Gentili, 2000,p.3).

La educación para las personas en situación de discapacidad está siendo naturalizada no solo por nosotros los docentes, sino también por la sociedad en general. Nos estamos acostumbrando a que “esa fue la vida que les tocó”, y que, por lo tanto, no hay nada más que hacer. Comparto la preocupación de Gentili, quien sostiene que “lo peor no es que la exclusión se normalice, lo peor es que parezca inevitable”, asunto al que temerosamente creo que nos estamos acercando.

Mi invitación es, entonces, a desnaturalizar la mirada hacia este tipo de situaciones, a no creer que porque es común es normal, a propiciar una mirada que permita poner la praxis en continua reflexión, para desde allí cuestionarnos y no quedarnos anclados a una rutina que invisibiliza al otro. Derroquemos del plano de lo natural la educación y pongámosla en uno que nos permita conservar el asombro, que le dé cabida al cambio, que nos permita extrañarnos y con ello sentir que todavía hay mucho por hacer, que todavía hay un camino que espera por nuestros pasos.

Sobre este panorama creo conveniente sacar a relucir algunas posibilidades que se gestaron desde la oralidad en mi trabajo y que puestas en el ámbito escolar regular pudiesen

favorecer la implementación de prácticas inclusivas. La primera de ellas sería el *reconocimiento de la voz* una posibilidad que si la pensamos desde la perspectiva del estudiante en situación de discapacidad, estaríamos claramente asistiendo a una práctica inclusiva valiosísima, en la medida en que dicho estudiante, se sentiría reconocido y por lo tanto partícipe de una comunidad que lo escucha y tiene en cuenta su voz. Todo esto tendría también repercusiones en lo emocional, pues permitirá contrarrestar sentimientos de inseguridad y baja autoestima que desde mi práctica se hicieron visibles en esta población.

Otra posibilidad que pudiese aportarle a los procesos de inclusión, es el *reconocimiento del otro* que se alcanza mediante la oralidad, la cual a diferencia de la anterior, ya no operaría en una dimensión individual sino que lo haría en lo grupal, pues la enunciación del sujeto, en este caso de los estudiantes en cuestión, permitiría que los demás integrantes los reconocieran en su particularidad y le dieran apertura a la diferencia, lo que propiciaría una mirada más sensible y menos tosca –como se hizo evidente en las experiencias antes mencionadas– por parte de los estudiantes regulares.

Si unimos estos planteamientos a la idea expuesta en líneas anteriores sobre la necesidad de impulsar una cultura institucional que propicie mejores relaciones interpersonales entre pares; podría afirmar que la oralidad sería una ruta viable para empezar a avanzar hacia ello. La brecha que existe entre estudiantes “normales” vs “anormales” podría empezar a subsanarse desde prácticas orales que permitan ponerse en el lugar del otro, conocerlo y reconocerlo.

En este orden de ideas y reconociendo la necesidad de explorar más la oralidad en los procesos y prácticas escolares, quiero dejar abierta la inquietud para que los maestros se atrevan a explorar el carácter polisémico de esta, en la medida en que no posee un único sentido ni una única posibilidad, y sean ellos mismos quienes descubran las innumerables oportunidades que se presentan cuando le damos rienda suelta a las palabras.

Cuando crees que el final se acerca, es porque has empezado a caminar.

En efecto, he llegado al final de esta travesía, sin embargo, sería iluso de mi parte creer que he llegado al final del camino cuando apenas y he podido recorrer un pequeño trayecto del vasto sendero educativo. Pretendo en este último apartado volver la mirada sobre aquellos pasos que fueron testigos no solo de mi transitar por la diversidad, sino de una de las más grandes experiencias pedagógicas a la que he me visto expuesta. Quiero recordar que fueron las palabras mis más fieles compañeras, que gracias a ellas pude dotar de sentido mi práctica docente y propiciar intercambios comunicativos en los cuales los protagonistas, los estudiantes con Discapacidad Intelectual no solo compartieron, sino que contrastaron, conocieron al otro e incluso se conocieron a sí mismos.

He dejado tras de mí, un castillo de frases y oraciones que enlazadas dejan ver experiencias, aprendizajes, fracasos, alegrías, silencios, comprensiones y posibilidades que desde la implementación de un trabajo de oralidad como este se hicieron visibles. Sin embargo, mi pretensión no es volver a enunciar dichos asuntos, más bien pensar en lo importante y en lo potente que podría llegar a ser que los maestros creáramos y propiciáramos desde nuestras aulas espacios de intercambios orales, desde los cuales los estudiantes pudieran no solo enunciarse sino empoderarse de su voz y acrecentar con ello su participación social.

Digo esto, porque fue precisamente dicha participación la que se configuró en mi trabajo como una de las mayores posibilidades que desde la oralidad se gestaron: por lo tanto, puedo aseverar que dicha práctica es, sino el mejor camino, el más propicio para forjar participaciones en la esfera social. Siendo esto último, uno de los fines la educación.

Lo anterior resulta ser una situación paradójica, pues la oralidad, si bien es una vía valiosa para alcanzar dicho fin, es quizás una de las prácticas menos exploradas en las aulas colombianas. Conservamos en nuestro imaginario la idea de que hablar es una “habilidad natural” que no requiere ser enseñada, pues se aprende casi que automáticamente, por lo tanto, otorgarle a dicha práctica la categoría de objeto de estudio, fue uno de los grandes desafíos de este trabajo y lograrlo, me permitió no solo hacer evidente desde mi praxis la enseñabilidad de esta, sino alejarla de la mera sonoridad y musicalidad. En este orden de ideas, el logro más

grande de mi trabajo fue poder desnaturalizarla y ponerla en el plano de la reflexión y el análisis.

En cuanto a la pregunta por la memoria, debo confesar que es un tema que me apasiona y que aún me resulta fascinante ¿Por qué recordamos unas cosas y otras no? ¿Qué olvidamos, qué recordamos? ¿Cómo hacer para que algo permanezca? Estas y otras preguntas siempre estuvieron presentes en mi trabajo pedagógico y lograron direccionar, en cierta medida, el contenido de este, pues pude reconocer tal y como lo menciona Posada (2005) que la transmisión de contenidos aislados y descontextualizados, carentes de significado están condenados al olvido. A partir de esto, quisiera que como maestros nos preguntáramos para qué estamos enseñando.

No porque haga esta pregunta se supone debo responderla, pues mi interés no es presentar prescripciones al respecto ni determinar lo correcto o lo incorrecto. Sin embargo, si quisiera manifestar que desde mi trabajo con la población en situación de discapacidad intelectual, pude comprender que el maestro debe enseñar para el recuerdo, –lo que puede ser signo de un aprendizaje significativo–, es decir, enseñar para que a pesar del tiempo, aquellos saberes y prácticas que se enseñan permanezcan, conmuevan, transformen la vida de los estudiantes y puedan mediante su reelaboración seguir significando.

En cuanto a la inclusión y teniendo claro la normalización de las prácticas de exclusión a las que acudimos en la actualidad, quiero cerrar este apartado con la siguiente pregunta, ¿qué papel está desempeñando la escuela en las prácticas exclusivas? ¿Las perpetúa desde la normalización? o por el contrario ¿propicia su desnaturalización? ¿En qué sentido las prácticas orales pueden generar exclusión en vez de acogimiento?

Finalmente, puedo decir que realizar este trabajo pedagógico e investigativo fue una labor ardua, llena de alegrías pero también de tristezas. Y hoy que creí haber llegado al final de este camino, descubro que apenas he dado algunos pasos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, M. (2002). *La teoría de la oralidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. España
- Augustowsky, G. (2007) *El registro fotográfico en la investigación educativa*. Buenos Aires, Argentina, Noveduc. Unidad de revistas de post grado en la facultad de letras y ciencias humanas de la UNMSM.
- Bárcena F & Mélich J (2000). *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós.
- Betancur, D. (2014). *Enfoque Biográfico- Narrativo: Relatando vidas, viviendo relatos*. Medellín. (Documento de trabajo).
- Bolívar, A., Segovia, D., & Fernández, C., (2001) *La investigación biográfico-narrativo. Enfoque y metodología*. Madrid:Muralla.
- Connelly, M & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- González, M. A. (2009). *Horizontes humanos: Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, S. XXI Editores. 20ª Edición.
- Hernández, S., Fernández, R., & Baptista, C., (2006) *Metodología de la investigación*. México.
- Huamán, M. (2006) *Fundamentos de la investigación literaria*
- Mejía, D. (2010). *Contexto de la educación especial en el marco de la escolarización*. Medellín. (Documento de trabajo).
- Perez, M. (2008). *Conversar y argumentar en la educación básica condiciones de la vida social*. Universidad Javeriana. Documento de trabajo.
- Pérez, M & Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del distrito. Bogotá
- Pierre, J. (2002). *Historia de la memoria y memoria histórica*. Academia universal de las culturas. ¿por qué recordar? Barcelona. España.

Ramírez, L. (2005). *Caracterización de la memoria visual, memoria semántica y memoria auditiva en niños y niñas con déficit de atención tipo combinado, predominantemente inatento y un grupo control*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Silva, R.(2004). *La servidumbre de las fuentes*. En libre Balance a Jaime Jaramillo Uribe, eds. Adriana Maya Restrepo, Diana Bonnet. Bogotá: Universidad de los Andes

Toro, J. (2008) *De una justa memoria a un justo olvido. Introducción al problema de los usos y abusos de la memoria y el olvido*. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Yarza, A & Rodríguez, L (2007).*Educación y pedagógica de la infancia anormal.1870-1940*. Cooperativa editorial Magisterio.

Documentos Online

Bustamante, J & García, M (2001).Cuéntaselo a Hertz: propuesta para el uso de la radio en la escuela básica. *Acción pedagógica*, 10(1), 56-63. [fecha de consulta, febrero 28].Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973225>

Camps, Anna. (2005). *Hablar en clase, aprender la lengua*. Aula de Innovación Educativa. Recuperado de: <http://linguasabereducativo.wikispaces.com/file/view/hablar+en+clase.pdf>

Gentili, P (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento, *Revista docencia* 15, 4-11. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100719021236.pdf>

Gómez, H.(2011). El recordar juntos, desafíos de la memoria. *Universidad nacional pedagógica*. [fecha de consulta, febrero 28].Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n33/n33a06>

Gutiérrez,Y.(2011) La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16,(1),116-135. [fecha de consulta, Octubre 21] Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782205>

Huchim, D., Reyes, R. (2013).*La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. [fecha de consulta, Julio 30] Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/investigacion-biografico-narrativa-alternativa-para-estudio-docentes-huchim-reyes_01.pdf

- Juarroz, R. (2002). *Poesía vertical*. Recuperado de:
http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf
- Martinez, S., Sandoval, M., Prieto, Diana., & Mora, N. (2008). Proyecto de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial. *Enunciación*. 13 (1), 121-129. [fecha de consulta, agosto 29]. Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1267/1713>
- Moreno, V. (2004). La oralidad en el aula. *Abedunda*. [fecha de consulta, diciembre 16]. Recuperado de: <http://asnabi.datamina.net/revista-tk/revista-tk-16/25moreno.pdf>
- Ospina, W. (2000) *Contra el viento del olvido*. [fecha de consulta, febrero 15] Recuperado de:
http://ingenieria.udea.edu.co/~marthac/seminarioandes/lecturas/contra_el_viento.html
- Schalock, R. (1999) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Universidad de Salamanca de España. [fecha de consulta, septiembre 23] tomado de:
<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- Schalock, R. (2009.) La nueva definición sobre discapacidad intelectual apoyos individuales y resultados personales. *Revista sobre discapacidad intelectual*, 40, 22-39. [fecha de consulta, agosto 21] Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3841>
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad, experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*. 16 (1), 151-160. [fecha de consulta, agosto 23] Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3595/5238>