



**Universidad del
Rosario**

**Experiencias de interacción autónoma entre estudiantes sordos y oyentes en el
contexto educativo incluyente**

Autor

Carlos Alfonso Bolaños

**Trabajo presentado como requisito para optar por el
título de Magister en Estudios Sociales**

Directora

Jenniffer Lopera Moreno

Doctora en Educación

Escuela de Ciencias Humanas

Maestría En Estudios Sociales

Universidad del Rosario

Bogotá - Colombia

2021

EXPERIENCIAS DE INTERACCIÓN AUTÓNOMA ENTRE ESTUDIANTES SORDOS Y OYENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO INCLUYENTE

Abstract

En el sistema escolar inclusivo público de la ciudad de Bogotá, niños y niñas con deficiencias auditivas asisten regularmente al aula para sordos donde adquieren de forma diferencial herramientas de comunicación y conocimientos acordes con esta etapa educativa. Esto cambia en el grado sexto donde van a compartir aula con sus compañeros oyentes gracias al apoyo del mediador lingüístico, quien por escasez de recursos solo apoya la reflexión académica, en otros escenarios deberán enfrentarse al reto de interactuar con sus compañeros oyentes impulsados por sus necesidades.

Su identidad colectiva y capacidad de agencia le permitirá el encuentro obligándole a desplazarse de su grupo de referencia hacia las fronteras culturales donde en un tercer espacio se encontrará con el otro.

Esta investigación quiere acercarse a las motivaciones, percepciones y experiencias límite que tuvieron ocho personas con sordera profunda cuando interactuaron autónomamente y sin mediador lingüístico con sus compañeros oyentes en su paso por el sistema educativo inclusivo en la ciudad de Bogotá, por ello en perspectiva metodológica de estudio de caso se analizarán múltiples relatos de vida encontrando 6 aspectos relevantes que intervienen en esta interacción, a saber: a) la Infancia sorda, un proceso de socialización reducido pero una mayor apertura al otro, b) la Intencionalidad del encuentro, c) rasgos diferenciales, determinan el proceso de descubrimiento del otro, d) el Desconocimiento del otro, la mayor barrera para una interacción exitosa, e) no interactuar es una opción difundida, por último, f) experiencias significativas y balance general de la experiencia en la escuela bilingüística y bicultural.

Palabras Clave: estudiantes sordos, compañeros oyentes, sistema escolar inclusivo, infancia sorda

Presentación

La presente investigación es desarrollada en el marco de la maestría en estudios sociales de la Universidad del Rosario en Bogotá como ejercicio académico y trabajo de grado. Su planificación se hace en el transcurso del plan curricular, no obstante, su aplicación y análisis se desarrolló en el contexto de la pandemia por covid-19 y las restricciones de distanciamiento físico estricto aplicadas durante el primer año de contingencia, por ello las entrevistas y contacto en general con los informantes (Stake, 1998) fueron desarrollados de forma virtual y con el apoyo de la comunidad educativa del colegio Isabel II de la localidad de Kennedy, lugar donde se centra esta investigación.

Cuenta con seis capítulos que intentan responder al interés investigativo, para ello se inicia describiendo el entorno educativo inclusivo problematizando los avances en las políticas educativas y las disyuntivas institucionales que acarrearán. En el escenario de la implementación de la política educativa nacional para la inclusión (Ministerio de Educación Nacional, 2017a), niños y niñas sordos asisten regularmente a la escuela para sordos hasta 5to de primaria donde acceden a la lengua de señas como principal lengua de comunicación, al español escrito como segunda lengua y otras áreas del conocimiento acordes con esta etapa educativa.

En el grado sexto inician un proceso inclusivo que les implica compartir el aula con sus compañeros y docentes oyentes en un proceso bilingüístico (lengua de señas y español) (Ministerio de Educación Nacional, 2017b) gracias al apoyo del mediador lingüístico denominado intérprete, quien por escasez de recursos solo está en los espacios de reflexión académica. En los demás espacios los estudiantes sordos quienes deberán enfrentarse al reto de interactuar con sus compañeros oyentes en pro de suplir las necesidades académicas inmediatas, el interés por el otro y su curiosidad en una relación recíproca.

El interés por identificar los mecanismos y particularidades de tal interacción bilingüística impulsó en un primer momento esta investigación, no obstante, identificar a los sujetos que intervienen en la interacción implica también acercarse

a las dinámicas propias de las personas sordas y de su identidad colectiva (Beriaín, 1996) además de resaltar la importancia de su capacidad de agencia (Giddens, 1991) (Costa, 1999) permitirá el encuentro desplazándose de su grupo de referencia hacia las fronteras culturales donde en un tercer espacio (Bhabha, 2007) se encontrará con el otro. Dos sujetos diferentes y diferenciados se encontrarán y negociarán signos y símbolos distintivos en pro de objetivos comunes.

Esta investigación quiere acercarse a las motivaciones, percepciones y experiencias límite que tuvieron ocho personas con sordera profunda cuando interactuaron autónomamente y sin mediador lingüístico con sus compañeros oyentes en su paso por el sistema educativo inclusivo del Colegio Isabel II de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá, por ello en perspectiva metodológica de estudio de caso (Yin, 1994) recopilará múltiples relatos de vida (Pujadas, 2000) que serán analizados encontrando 6 aspectos relevantes que intervienen en la interacción de niños y niñas sordas con sus pares oyentes en el contexto escolar.

La perspectiva del presente estudio está focalizada en la escuela como un escenario de múltiples encuentros, por ende, no quiere acercarse a sus dinámicas académicas que bien podría (y tiene) a otros investigadores trabajando en ello; sin embargo, quiere evidenciar aquellos procesos de negociación y crecimiento que se dan en los escenarios no planificados de la educación y que son tan ricos en procesos formativos.

Tabla de contenido

EXPERIENCIAS DE INTERACCIÓN AUTÓNOMA ENTRE ESTUDIANTES SORDOS Y OYENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO INCLUYENTE.....	2
Abstract	2
Tabla de ilustraciones.....	6
Tabla de tablas	6
Capítulo 1 - Legislación y dinámicas propias de las oportunidades educativas para estudiantes sordas y sordos en Colombia y Bogotá	7
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos.....	17
Capítulo 2 - Otras experiencias (o vivencias) de inclusión de estudiantes sordos en contextos educativos	17
Tendencias En El Ámbito Internacional.....	18
Tendencias En El Ámbito Latinoamericano.....	30
Tendencias En El Ámbito Nacional.....	35
Aportes De La Investigación Al Campo.....	44
Capítulo 3: Perspectivas analíticas sobre la interacción entre estudiantes sordas y sordos.....	46
Interacción y agencia.....	50
La identidad colectiva.....	53
El espacio de encuentro	57
Capítulo 4 - Diseño metodológico.....	61
Consideraciones éticas	67
Disminución de Riesgos y Autonomía de los participantes	68
Capitulo 5 - La experiencia del estudiante sordo, un campo para el análisis	72
El reto de la codificación abierta y axial.....	72
1) Infancia sorda: un proceso de socialización reducido pero una mayor apertura al otro .	73
2) Intencionalidad del encuentro, sobre su importancia según los sordos	88
3) Rasgos diferenciales: Determinan el proceso de descubrimiento del otro	93
4) Desconocimiento de los rasgos diferenciales de la persona Sorda: la mayor barrera para una interacción exitosa	106

5) No interactuar es una opción difundida: Mecanismo de defensa, zona de confort y radicalismo del discurso de la comunidad	109
6) Experiencias significativas y balance general de la experiencia en la escuela bilingüística y bicultural	113
Capítulo 6 - Conclusiones	117
Aportes De La Investigación Al Campo.....	121
Recomendaciones y limitaciones	122
Anexos.....	¡Error! Marcador no definido.
Formato de consentimiento informado.....	¡Error! Marcador no definido.
Formato de entrevista semiestructurada para esta investigación	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía	125

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Modelos de abordaje de la discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017b) .	8
Ilustración 2 Factores del fenómeno.....	14
Ilustración 3 ¿Qué se quiere saber en esta investigación?	15
Ilustración 4 Diagrama de Hipótesis Intersticio	48
Ilustración 5 diagrama de hipótesis como proceso	49
Ilustración 6 Diagrama de hipótesis como permeabilidad social - cultural	50

Tabla de tablas

Tabla 1: Otra legislación pertinente a las personas sordas en el sistema escolar	10
Tabla 2 Componentes de la pregunta de investigación	47
Tabla 3 Enfoques sobre la concepción de persona sorda y la sordera (Collazos, 2012, pág. 17)	55

Capítulo 1 - Legislación y dinámicas propias de las oportunidades educativas para estudiantes sordas y sordos en Colombia y Bogotá

Con la implementación de La Constitución Política de 1991 que en su Artículo 67 establece la obligatoriedad de la educación entre los cinco y los quince años de edad se inicia un proceso de cambios importantes en la implementación de las políticas educativas en el país. Su preocupación por la cobertura, calidad y pertinencia en torno a las nuevas dinámicas nacionales e internacionales genera cambios estructurales en todos los ámbitos

“se hace evidente el mérito de la Constitución de 1991 de haber transferido la facultad del Presidente de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación al Congreso de la República” (Pulido, 2014)

Otro cambio fundamental inicia con el inciso 3 en el artículo 1 de la ley 115 de 1994, llamada “Ley general de educación”, el Congreso de la República de Colombia inicia el proceso de reconocimiento de los sujetos que irrumpen en la vida nacional con el rótulo de discapacitados y sobre la cual el Estado ha venido ejerciendo diferentes acciones para la “normalización” de este sujeto que pone en aprietos el sistema educativo, sanitario y laboral. En este sentido, es pertinente señalar que el Estado ha sido el actor en quien históricamente ha sido delegada la responsabilidad de su investigación y cuidado.

Hasta ese momento, la atención de personas en situación de discapacidad en áreas como la salud, educación, recreación, entre otras, fue exclusividad de instituciones especializadas siendo separados del resto de la población (De Ávila, 2014). Con base en esto, históricamente se han construido enfoques de atención con base en la concepción tradicional (religiosa) de la discapacidad (una de los más extendidas, según la cual la persona en situación de discapacidad necesitará el cuidado social hasta el final de su vida, ya que su condición es insuperable y se ve

reducida su capacidad de vivir en sociedad y tomar decisiones por sí misma (Palacios, 2008). Otros enfoques consideran que la discapacidad no debería interferir en la finalidad y calidad de vida de los sujetos, siempre y cuando se eliminen las barreras de todo tipo que se lo impiden. A continuación, se presenta un cuadro resumen de estos enfoques presentado por el gobierno nacional de Colombia en el “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” (Ministerio de Educación Nacional, 2017b).

Ilustración 1 Modelos de abordaje de la discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017b)



Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016).

La Ley general de educación, en el título 1 artículo 1, ordena la inclusión de comunidades históricamente rezagadas del sistema educativo nombrando específicamente

“a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social” (Congreso de Colombia, 1994).

Gracias a la gestión política y presión social de estas poblaciones y de otras personas comprometidas, la Corte Constitucional mediante Sentencia C-458-15 de 22 de julio de 2015 amplía la frase “personas con limitaciones físicas” reconociendo otro tipo de barreras vivenciadas por estas personas, de tal forma que adopta la

frase “personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas”. Este cambio permite analizar cómo el Estado va acondicionando la ley en la medida del estudio, posicionamiento y aceptación de nuevas perspectivas y enfoques.

A la par de los cambios legislativos e institucionales en la educación para el acceso de nuevas poblaciones, se vienen dando importantes cambios en la política pública para la atención del sujeto de la presente investigación, iniciando en el año de 1925 con la creación del Instituto de Sordomudos y Ciegos. Posteriormente “con la Ley 143 de 1938 se constituye la Federación de Ciegos y Sordomudos con las funciones principales de crear y desarrollar escuelas, dar programas de prevención, y establecer salacunas y servicios de formación laboral” (Instituto Nacional Para Sordos - INSOR, 2020).

Estas instituciones serán objeto de reorganización administrativa, y desaparecieron en el año de 1955, para dar paso a la creación del Instituto Nacional para Ciegos "INCI" y del Instituto Nacional para Sordos "INSOR", dos instituciones diferenciadas poblacionalmente generando un hito para la población sorda y ciega que logran ser diferenciadas y atendidas según sus necesidades y perspectivas. Estas dos instituciones, en 1972, serán adscritas al Ministerio de Educación Nacional redefiniendo su campo de acción (Instituto Nacional Para Sordos - INSOR, 2020) gracias a la consolidación de perspectivas más sociales de la discapacidad en donde se entiende que las necesidades de las personas sordas y las personas ciegas son diferentes y por tanto la importancia de una promoción diferenciada. Su función social se entiende como entidades que promocionan las personas sordas, sus derechos, sus rasgos diferenciales y potencialidades en todo ámbito, superando así la visión proteccionista (que los alejaba de la sociedad).

Estos cambios paulatinos en los modelos de atención generaron diferentes acondicionamientos en la legislación nacional con el transcurrir del tiempo, a saber:

Tabla 1: Otra legislación pertinente a las personas sordas en el sistema escolar

OTRA LEGISLACIÓN PERTINENTE A LA INCLUSIÓN DE SORDOS AL SISTEMA ESCOLAR	
Decreto 2082 de 1996	"Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales".
Ley 324 de 1996	Normas a favor de la población sorda
Ley 361 de 1997	Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación <en situación de discapacidad> y se dictan otras disposiciones.
Decreto 2369 de 1997	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996.
Decreto 672 de 1998	"Por el cual se modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997."
Resolución 2565 de 2003	Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
Ley 982 de 2005	Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.
Decreto 366 de 2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.
Ley 1618 de 2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (aparecen ajustes razonables)

Decreto 1075 de 2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación
----------------------	--

Con la adopción de nuevos enfoques en la legislación, en los que la discapacidad no limita al sujeto en su proceso social, se hace un llamado a todos los estamentos gubernamentales y privados a la integración social, económica y política de estas personas. Con el paso del tiempo se sumarán múltiples cambios en los sectores sociales y políticos que propenden por estas poblaciones; ejemplo de ello son los rótulos utilizados para nombrar a estos sujetos. Los que iniciaron siendo llamados “Discapacitados”, pasarán a ser “personas con necesidades educativas especiales” y, en el último tiempo, se hace indispensable hablar de “la persona en situación de discapacidad”.

Estos cambios en el sistema educativo se hacen evidentes con el decreto 2082 de 1996, "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales" (Presidencia de la República, 1996). En este decreto se establecen las disposiciones para que las entidades educativas en el territorio nacional inicien el proceso de incluir en las aulas regulares (privadas y públicas) a los estudiantes sordos y las demás poblaciones identificadas en la Ley 115 de 1994.

Iniciado este proceso, se ve la necesidad de realizar algunos ajustes como la obligatoriedad en la construcción de los Planes Individuales de Ajustes Razonables - PIAR (que ya existían) en los que se entienden las necesidades y capacidades del estudiante, de tal forma que se eliminen las barreras, se potencien sus habilidades y sea evaluado de forma acorde con todo ello. En concordancia, el Ministerio de Educación Nacional derogó el decreto 2082 con el actual decreto 1421 de 2017 en el que dispone:

“Artículo 2.3.3.5.2.1.3. *Principios*. La atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 en concordancia con las normas que hacen parte del

bloque de constitucionalidad, así como en los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994” (Ministerio de Educación Nacional, 2017a).

Se puede observar en este decreto que, de forma decidida, el gobierno nacional utiliza el lenguaje inclusivo y diferencial. En contraste con el enfoque tradicional que identifica a un único sujeto en la escuela, este nuevo enfoque resalta el carácter heterogéneo de la población colombiana donde la equidad y la multiculturalidad hacen referencia a los procesos de negociación constante que deben existir en el aula para el disfrute pleno del derecho a la educación y la plenitud y gozo social.

La legislación se ha venido ajustando con base en la acción de entidades y sujetos sensibles a la situación de las poblaciones menos favorecidas por el Estado. No obstante, los ajustes institucionales donde se consolidan las políticas públicas constituyen otro escenario de disputa social.

En la actualidad existe una reducida disponibilidad de instituciones educativas adaptadas y con disposición a la atención de estudiantes sordas y sordos y otros sujetos en situación de discapacidad, a pesar de que desde el año 1996 todas las instituciones educativas están obligadas a acoger a niños y niñas sordos y otras discapacidades en sus aulas. Esto se debe en gran medida a que las adaptaciones le cuestan al Estado y las propias instituciones importantes sumas de dinero y esfuerzos en adaptación física, pedagógica, formación docente, entre otros (Correa, 2020).

En la práctica, las familias de los niños y niñas en situación de discapacidad buscan instituciones educativas que por su experiencia van ganando reconocimiento entre esta comunidad. Este es el caso del colegio Isabel II de la localidad de Kennedy, que viene adaptando su trabajo para estudiantes sordos desde el año de 1999 (Cortés, 2013). Su experiencia demuestra los retos que han asumido las instituciones educativas cada vez que la legislación es ajustada, presionándolas a realizar cambios estructurales. Aprender haciendo es una práctica ya común en las instituciones que han venido realizando ajustes y probando estrategias para lograr el objetivo.

Estas adaptaciones para que los estudiantes sordos puedan desarrollar una experiencia de calidad en el aula requiere esfuerzos en planta física: un ejemplo de ello lo encontramos con las alarmas de emergencia y de rutina acompañadas por luces de colores blanco, amarillo o rojo, con el que el estudiante entiende los diferentes llamados de los directivos docentes. Por otra parte, la adaptación en personal es importante, ya que en las aulas de estudiantes sordos deben estar disponibles modelos lingüísticos (personas sordas que enseñan lengua de señas), intérpretes (oyentes que sirven de mediador lingüístico entre personas oyentes y sordas) y otros profesionales de apoyo pedagógico.

Sumado a ello, se encuentran los ajustes curriculares y estrategias pedagógicas necesarias para el éxito del aprendizaje; esto refiere a la necesidad de utilizar poco material escrito (porque es una segunda lengua para el sordo) y más recursos viso-gestuales (particularidades de la comunicación de los sordos). En este ámbito se destaca que en el Colegio Isabel II, los estudiantes sordos no toman la clase de inglés como segunda lengua, ya que esta es substituida por asignaturas como Lengua de señas colombianas y Castellano escrito como segunda lengua.

La educación inclusiva es, entonces, posible y real en las instituciones educativas que adaptan la vida institucional en consonancia con la ley, eliminando las barreras de acceso y disfrute a una educación de calidad. El reto para las instituciones es enorme ya que si bien hay recursos destinados para estos ajustes, son insuficientes y en algunos casos llegan a destiempo de los procesos formativos, ya que los diversos apoyos que requieren los estudiantes sordos son contratados por horas y de forma puntual siendo renovados en cada ciclo educativo, no obstante y por la complejidad que esto requiere, las entidades territoriales encargadas de esta labor se demoran o presentan dificultades que retrasan la prestación de los servicios en el aula (El Nuevo Día, 2020).

A pesar de todas estas circunstancias, la vida escolar transcurre de manera común al resto de instituciones: la presencia de estudiantes sordos en las aulas no es notoria de no ser por el intérprete, quien procura llevar los mensajes desde la lengua de señas al español hablado y viceversa. En el aula, el docente y los estudiantes generan procesos diversos de formación en los que se interactúa

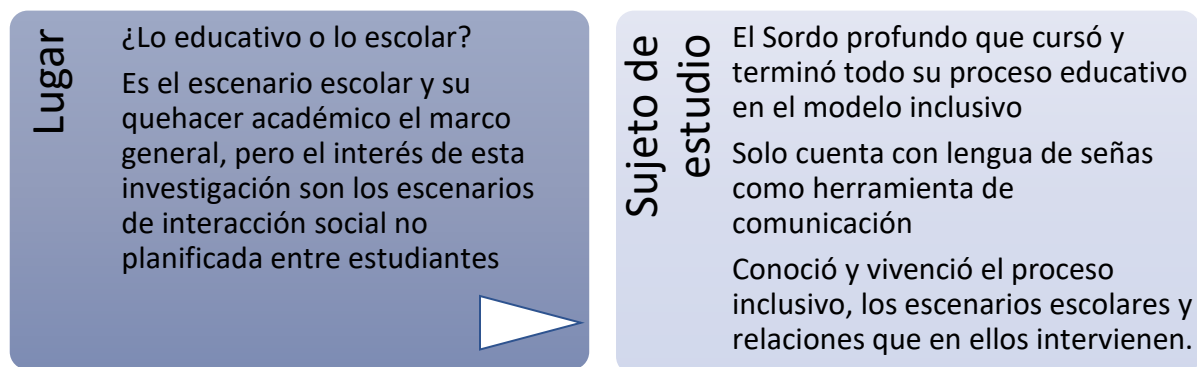
constantemente; allí el papel del intérprete es fundamental como canal de comunicación entre los dos códigos lingüísticos que conviven en las aulas.

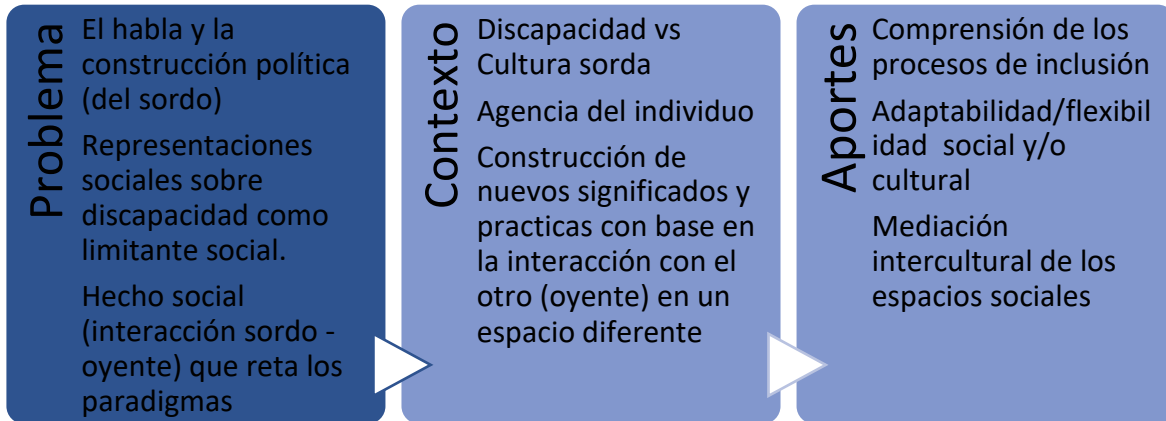
Las adaptaciones permiten que este mediador lingüístico esté presente en los espacios formales, aquellos donde los roles de docente, directivo docente y estudiante lo requieran y responda al fin último de la educación. Sin embargo, en los demás espacios y tiempos de la institución, su presencia no está garantizada: los estudiantes sordos y oyentes se encuentran con las herramientas que ellos tienen o pueden producir.

Estos encuentros fortuitos, no planificados por las autoridades educativas, son espacios ricos en procesos formativos y recreativos donde los estudiantes realizan múltiples acciones e interactúan con una gran variedad de objetivos. En esta intrincada red de relaciones y acciones, dos sujetos con códigos lingüísticos diferentes se encuentran sin más herramientas que los intereses propios que los impulsa en la empresa de comunicarse con un sujeto al que no comprenden.

Evidenciar las complejidades de este encuentro es la tarea que acoge al presente texto. En el siguiente esquema se analizan los factores que entrelazan el fenómeno; la pregunta por el lugar, el sujeto de estudio, su contexto, el problema y aportes permite focalizar nuestra mirada de una forma más asertiva:

Ilustración 2 Factores del fenómeno





¿Qué Se Quiere Descubrir?

En el encuentro no programado por las autoridades educativas entre dos sujetos con marcadas diferencias lingüísticas, se quiere indagar por 4 elementos que intervienen en este hecho, a saber:

Ilustración 3 ¿Qué se quiere saber en esta investigación?

	Motivaciones	<ul style="list-style-type: none"> •Finalidades de la interacción •Percepciones de Logro
	Mecanismos	<ul style="list-style-type: none"> •Señas, labios •Texto escrito, otros
	Situaciones Límite	<ul style="list-style-type: none"> •Percepciones de seguridad e inseguridad en la interacción •Violencias
	Percepciones	<ul style="list-style-type: none"> •Antes-después (interacción) •Sobre la importancia de interactuar
Interacción de estudiantes sordos y oyentes Encuentro bicultural v bilingüístico		

El encuentro de dos sujetos incompatibles lingüísticamente llama a las ciencias sociales a interrogarse por las motivaciones que llevan a estos dos sujetos a interactuar, por las estrategias utilizadas para lograr la comunicación, las percepciones que se movilizan o que son transformados en esta relación y si estas

experiencias han tenido desenlaces no deseados o no esperados por los participantes. La pesquisa por estas interacciones requiere analizar el encuentro entre dos sujetos que cuentan con características diferentes, aquellos de quienes no se espera una interacción espontánea. Es así como en esta investigación la pregunta central es:

¿Qué motivaciones, percepciones y experiencias límite tuvieron ocho personas con sordera profunda cuando interactuaron autónomamente y sin mediador lingüístico con sus compañeros oyentes, en su paso por el sistema educativo inclusivo del Colegio Isabel II de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá?

Esta investigación explora aquellas dinámicas y peculiaridades de interacción entre los estudiantes sordos y oyentes donde no está presente el intérprete (mediador lingüístico) en el contexto escolar, con la reconstrucción de vivencias de interacción de estudiantes sordos, específicamente por aquellos que han experimentado y culminado todo el proceso educativo en el modelo inclusivo. La decisión de recopilar la experiencia del estudiante sordo responde al interés por concentrar los esfuerzos en las vivencias particulares de una minoría lingüística que transforma la comunidad educativa.

Es importante aclarar que la presente investigación no tiene interés sobre los aspectos académicos del proceso educativo; por el contrario, se quiere investigar los momentos vividos en el escenario escolar “fuera del aula” entre los estudiantes sordos y oyentes, entendiendo todos los lugares de la institución educativa como “escenario de encuentro”, en un intento por desnaturalizar la institución como un espacio exclusivo de construcción académica y pedagógica.

Objetivo general

Analizar las motivaciones, percepciones y experiencias límite que tuvieron ocho personas con sordera profunda cuando interactuaron autónomamente y sin mediador lingüístico con sus compañeros oyentes, en su paso por el sistema

educativo inclusivo del Colegio Isabel II de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

1. Indagar sobre las motivaciones que tuvieron los sujetos de la presente investigación en los procesos de interacción no formal con sus compañeros oyentes.
2. Identificar las particularidades de las situaciones límite que experimentaron en sus interacciones con compañeros oyentes sin mediador lingüístico.
3. Analizar las estrategias utilizadas en la interacción no mediada de estudiantes sordos y oyentes en el contexto escolar inclusivo.

Capítulo 2 - Otras experiencias (o vivencias) de inclusión de estudiantes sordos en contextos educativos

Para la construcción del estado del arte que se presenta en este capítulo, se han desarrollado varios ejercicios que implican la búsqueda de textos, cuyos temas o títulos tienen conexión con la pregunta de investigación propuesta. Esta búsqueda se realizó en bases de datos indexadas (Scielo, Scopus y Google Scholar). En la primera búsqueda se encontraron 1.167 referencias bibliográficas: en esta primera fase del proceso, se identificaron los autores más citados en el campo y sus principales tendencias. Este rastreo minucioso sirvió para redefinir la búsqueda web inicial y la identificación de 21 títulos destacados que apuntan certeramente al problema de investigación, es decir, se concentran en la interacción entre personas sordas y oyentes, las complejidades de este encuentro y los retos para los sujetos.

Para el análisis de esta bibliografía, se agruparon los textos por región iniciando por las creaciones internacionales (11 en total) en la que se encuentran principalmente investigaciones desarrolladas en países industrializados como Estados Unidos, España, Alemania, Austria, Reino Unido, Bélgica y Países Bajos; un segundo grupo examina la producción latinoamericana (4 textos), aunque solo

se encuentran producciones argentinas (un autor es uruguayo); en un tercer grupo se observa las investigaciones nacionales donde se destacan 6 textos.

Se debe aclarar que la búsqueda deja de lado una gran cantidad de producción en torno a la educación y la rehabilitación, investigaciones que giran principalmente en torno a los procesos de aprendizaje y estrategias escolares para las personas sordas, todo ello en el ámbito educativo, además de las múltiples y variadas investigaciones en el campo de la medicina, fonoaudiología, ciencias aplicadas, terapias funcionales, psicología, entre otras disciplinas que han indagado por la forma en la que las personas sordas pueden “superar” su discapacidad, (desde el modelo de la rehabilitación) o generar mecanismos para su inclusión (desde el modelo social), no obstante se hace preponderante delimitar la búsqueda en pro de identificar el campo de conocimiento donde se espera aportar.

Se han incluido títulos de la década de los noventa ante la baja producción en este campo de conocimiento, haciendo un esfuerzo por incluir los referentes teóricos y empíricos más relevantes de este campo en el mundo; esto también es un indicador de la baja producción ante el fenómeno y más aún, la bajísima (casi nula) producción de las ciencias sociales en el ámbito (predominan las investigaciones en el campo de la psicología).

Tendencias En El Ámbito Internacional

Una de las tendencias identificadas en las investigaciones internacionales es el uso de la lengua de señas como apoyo a la oralidad de la persona sorda. Este es un elemento clave diferencial entre los países industrializados y países con limitado desarrollo tecnológico como el nuestro; en estos países los sistemas médicos permiten la identificación temprana de la sordera (primer año de vida) el acceso a los implantes cocleares, rehabilitación del aparato auditivo (intervención quirúrgica) y ayudas auditivas de última generación que se traduce en herramientas para la persona sorda y su inclusión, sumado a ello, es más fácil evidenciar acceso a (Batten, Oakes, & Alexander, 2014).

Desafortunadamente en la revisión documental fue la escasa descripción del proceso lingüístico, clínico y modelo de apoyo a la persona sorda que se implementa

en los países donde se desarrollan las investigaciones, si bien se entiende la discusión frente a los modelos socio-antropológico y rehabilitación, las connotaciones de un país con menor acceso científico y médico pueden pesar más en el posicionamiento del uso de lengua de señas y, por ende, el fortalecimiento de la comunidad sorda, ya que la persona sorda no tendría la posibilidad de oralizar (hablar con su propia voz) con ayuda de herramientas medicas o científicas y de esta manera su único canal sería la lengua de señas.

En "Etnicity and socialization in classroom for deaf children", los autores estadounidenses Johnson y Erting (1989) sostienen que la sociedad, la identidad y la realidad se conjugan en el proceso de interiorización del individuo, el lenguaje se constituye como el instrumento más importante de la socialización, apoyado en las ideas de Berger y Luckmann. Este texto hace referencia a la comunidad sorda estadounidense y su lenguaje de señas, usando como referente los estudios en los últimos treinta años que se han concentrado en su estructura y simbología. Así, este autor identifica dos formas lingüísticas: una forma lingüística para la comunicación con oyentes y otra para la comunicación casual entre sordos. El término *diglosia* (que según el autor está en discusión en algunos círculos) implica una herramienta de límite étnico y refleja las construcciones sociales de los individuos sordos norteamericanos; por ello, el estudio se concentra en ocho niños y niñas sordos de 4 años, pertenecientes a 4 familias sordas y cuatro familias oyentes.

En esta investigación, el autor identificó 2 modelos lingüísticos utilizados: el primero que utiliza la lengua de señas acompañadas de habla, como estrategia para mejorar la movilidad social del sordo; por otro lado, la utilización de lengua de señas fluidas que la mayoría de estos niños utilizan en el entorno familiar cuando sus padres son sordos. El autor encuentra que las familias sordas refuerzan las características étnicas, mientras que los padres oyentes interactúan en menor medida con sus hijos sordos, lo que implica que su proceso de socialización primario se da en el entorno escolar. La adquisición y práctica de las diferentes formas del lenguaje de señas podría asomar las complejidades que asumen estos sujetos cuando son adultos.

Para los autores, un contenido sobre la estructuración del mundo social (relevante y significativo) se transmite en una variedad lingüística particular; ese idioma en sí se convierte en una parte integral de la identidad social del niño. Esta tesis refuerza el planteamiento que se ha hecho en esta investigación sobre la importancia de la lengua de señas con la que las personas sordas interactúan de forma fluida; en esta investigación se evidencia cómo estos sujetos socializan más que los que utilizan otro tipo de comunicación, identificando la importancia de la lengua natural de la persona sorda en su proceso de socialización.

En este entorno y con un aumento sostenido en la cantidad de estudiantes sordos que prefieren participar de la escuela regular (espacios pedagógicos que, por lo general, son apoyados por el estado a dónde van los niños y niñas), encontramos estudios como "Negotiating deaf-hearing friendships: Coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools" en el que Martin y Bat-Chava (2003) resaltan la presencia cada vez mayor de estudiantes sordos en las aulas públicas de los Estados Unidos, que en la fecha de publicación del artículo representaba más del 40% de los niños sordos y con problemas de audición.

Según los autores, esta situación representa la posibilidad de aumentar las oportunidades de contacto entre estudiantes sordos y oyentes (inclusión); sin embargo, el 39% de los estudiantes sordos fueron "rechazados" por sus compañeros en comparación con el 13% de "rechazo" a los niños oyentes; de esta forma, los autores sobre cómo los niños sordos sortean la exigencia de formar amistades con sus compañeros oyentes.

Esta investigación (Martin & Bat-Chava, 2003) involucra a padres y madres de 35 niños y niñas sordas entre 5 y 11 años que asisten a escuelas públicas donde se evaluó las interacciones entre los sujetos mediante el examen de las estrategias que ellos utilizan; los autores encontraron que existen marcadas diferencias de género, ya que las niñas tienden a entablar más fácilmente relaciones con sus pares oyentes, demostrando mayor confianza, mientras los niños se desenvolvían de mejor manera en los deportes. Los investigadores encontraron que la mayoría de los niños sordos ha establecido relaciones satisfactorias con sus compañeros que

escuchan, evidenciando que los implantes cocleares y la oralización de los sordos son herramientas importantes como estrategia de comunicación.

En contraposición, en España, la tesis doctoral de la Universidad Pública de San Cristóbal de La Laguna titulada “Las habilidades sociales en niños sordos profundos” (Suárez, 1997), afirma que es insuficiente mantener niños y niñas sordos (con implantes o no) y oyentes en la escuela para la inclusión efectiva del niño o la niña a la escuela. La autora entiende la necesidad de plantear un sistema inclusivo en el que la frase “juntos” sea cambiado por procesos pedagógicos pensados para integración efectiva de todos los estudiantes.

En esta investigación participan 36 niños y niñas divididos en dos subgrupos (sordos y oyentes) y fue desarrollada en 3 fases: en la primera se realizaron pruebas para la elaboración del perfil del participante y como línea de base; en segundo lugar, los investigadores desarrollaron un programa de intervención para el mejoramiento de las habilidades sociales; por último, evaluaron los resultados de la aplicación del programa en los participantes

Para la autora, las habilidades sociales incluyen las habilidades lingüísticas, pero existen más variables que aún no se han explorado a profundidad. Por ello, Suárez quiso probar el programa elaborado por ella para el incremento de habilidades sociales, específicamente entre estudiantes sordos profundos y oyentes, al igual que nuestra investigación. La autora sostiene que “Esta elección se basa en la especificidad muestral que suponen los distintos tipos de sordera, en su heterogeneidad” (Suárez, 1997, pág. 7). El análisis de los datos permite a la autora evidenciar la importancia de la familia para el desarrollo social del niño o la niña; de esta forma, la autora sostiene que un buen número de niños sordos provenientes de familias oyentes entran a la escuela con habilidades sociales menos fortalecidas que la de sus compañeros, mientras que aquellas familias que participan de la intervención familiar temprana mejoran las conductas sociales de sus hijos sordos.

“El estudio de los procesos de interacción de los niños sordos, entre sí y con otras figuras sociales, está demostrando en los últimos años su utilidad para comprender mejor los recursos comunicativos (verbales y no verbales) que

estos niños ponen "en acción", en su práctica social diaria" (Suárez, 1997, pág. 42).

En esta investigación se afirma que cada vez son más los estudios sobre las habilidades sociales de los niños y niñas sordas, pero insta a la construcción de programas efectivos para mejorar o fortalecer sus habilidades, abriendo un nuevo campo de discusión sobre la intervención para el desarrollo de habilidades sociales para niños y niñas sordas.

En este ámbito, encontramos cómo en los Países Bajos existe renuencia a la propuesta de educación inclusiva (Wauters & Knoors, 2008); sin embargo, en la investigación titulada "Social integration of deaf children in inclusive settings" se plantea que un grupo relativamente pequeño de niños sordos se educa en esta propuesta, demostrando que tienen buenas habilidades de comunicación oral. Los autores rescatan la importancia que tiene para el país la preparación y apoyo educativo hacia los niños sordos; por ello, el artículo analiza la integración social de dieciocho niños sordos de Grado 1 a 5 y sus 344 compañeros oyentes por medio de pruebas sociométricas, calificaciones y nominación de pares. Todos tenían implantes cocleares o restos auditivos suficientes para la comunicación; solo uno de los estudiantes necesitó un intérprete.

Los resultados apuntan a evidenciar la aceptación, competencia social y relaciones de amistad. En tal sentido, se encontró que los niños sordos y oyentes no tenían dificultades para aceptar a sus compañeros, entre ellos se daban relaciones de amistad sin diferencias; no obstante, en el campo de la competencia social, los niños sordos obtuvieron menores resultados en comparación a los oyentes, con lo que se encontró evidencia de comportamiento más retraído. A partir de estas reflexiones, los autores destacan que los profesores deben ser sensibles a las necesidades y comportamientos de todos sus estudiantes cuando se trata de competencia social, ya que el estudiante sordo debe aprender estos comportamientos hacia sus compañeros y se espera que ellos le puedan dar una oportunidad; así, ambas partes deben estar dispuestas a tal interacción que incluyan a todos los compañeros de clase sobre cuestiones de cooperación y apoyo mutuos.

En el campo de la intervención educativa para mejorar el desempeño social de los niños y niñas sordos, la investigación “Coteaching deaf and hearing students: research on social integration” (Kluwin, 1999) indaga la relación sordos - oyentes entorno a la propuesta de “coteaching” en el aula primaria de la costa Oeste de los Estados Unidos. Esta propuesta consiste en que dos profesores trabajan mancomunadamente en una misma aula, pero con poblaciones distintas (estudiantes sordos-oyentes) que interactúan para alcanzar los mismos logros. Esta propuesta se diseña bajo la premisa de que las aulas exclusivas de estudiantes sordos ofrecen pocos logros en la inclusión. La muestra del estudio consistió en niños que habían experimentado varios años de co-enseñanza antes de la prueba y 5 muestras en oyentes como grupo control. En este ámbito se les aplica a los participantes de la investigación la “Escala de autoconcepto infantil de Piers Harris” y la Escala de Soledad Infantil. Con base en estas dos escalas, el autor plantea que, “en términos de beneficios sociales, la enseñanza compartida justifica más investigación sistemática” (Kluwin, 1999, pág. 1).

Este autor llama la atención sobre las dificultades que tienen los docentes de la escuela pública en ese país con el creciente número de estudiantes que hacen parte de ella; además, indica que la distancia social con sus compañeros oyentes crea circunstancias de aislamiento y soledad en los estudiantes sordos. Por otro lado, se reconoce que existen muy pocos estudios sobre coteaching en el aula integrada, lo que presupone una suerte de desconocimiento de los acontecimientos y logros de la propuesta.

También en Estados Unidos, Antia y Kreimeyer (2003) identifican la calidad y cantidad de la interacción entre pares, con base en las investigaciones producidas en este ámbito. En su texto “Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children” (Antia & Kreimeyer, 2003), analizan los mecanismos de comunicación que han utilizado los estudiantes partícipes al interactuar, identificando dos grandes grupos: por un lado, los lingüísticos, en las que se encuentran lenguas orales y lengua de señas; y, por otro lado, es la actividad mímica (gestual) la herramienta utilizada. Las autoras resaltan aquellos estudios en la que se aplican programas de fomento de la interacción entre estudiantes sordos y oyentes, destacando aquellos programas en

los que los niños oyentes aprenden lengua de señas y características de la población sorda, con los que se demostró una mayor efectividad en cuanto a la interacción de estas poblaciones.

También destacan la poca investigación actual que se ha realizado sobre la interacción de estos sujetos (sordos – oyentes), por lo que se sabe poco acerca de esto o de los niños y niñas sordos partícipes de los programas inclusivos. Esto les parece un desacierto ya que entienden la importancia de la interacción para que los niños y niñas aprendan a visibilizar múltiples perspectivas, realizar negociación, manejo del conflicto y otras habilidades para la socialización en el mundo (Antia & Kreimeyer, 2003, pág. 3).

En este sentido, las autoras Antia y Kreimeyer y otros dos investigadores de la Universidad de Arizona en Estados Unidos escriben “Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms” (Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer, & Reed, 2011), una investigación de tipo transversal que hace parte de un estudio más amplio (longitudinal), frente al éxito académico y social de estudiantes en Estados Unidos. En esta indagación, realizada con 191 estudiantes sordos que asistían al menos dos horas a las aulas de educación general durante 5 años, los datos se obtuvieron de los profesores de aula y los propios alumnos utilizando escalas de medición de habilidades sociales. En ella, también destacan que la revisión documental que realizaron evidencia que las habilidades sociales y el comportamiento problemático en los niños sordos no fue significativamente diferente en comparación con los estudiantes oyentes.

No queda claro si los estudiantes sordos utilizaron medios de comunicación como la lengua de señas o la oralidad, aunque implícitamente se sugiere que hubo una mixtura de estas técnicas comunicativas. En la investigación, se pregunta por el modo de comunicación preferido, calificando cada respuesta con 1 = uso de intérprete; 2 = señas o habla y señas; 3 = habla. Estas puntuaciones se sumaron y promediaron para obtener una puntuación de modo de comunicación preferido.

Se evidencia cómo las autoras plantean que oralidad es la técnica óptima para la comunicación. Además, creen que la identificación temprana de la sordera, la intervención temprana y un mejor acceso a la información auditiva permite el

acceso a la oralidad; por ende, mayores posibilidades de éxito en las escuelas generales, reemplazando las instituciones especiales en los Estados Unidos. Estos autores concluyen que habilidades deficientes en la comunicación oral o por señas estaban significativamente relacionadas con las dificultades psicosociales. Además, los autores proporcionan recomendaciones para que exista una buena participación en la comunicación en el aula, la participación en actividades extracurriculares y otros espacios sociales que influyen en buenos resultados sociales.

En el Reino Unido, Batten, Oakes y Alexander (2014) concentran su investigación en la búsqueda y análisis de los trabajos investigativos que den pistas sobre los factores que están asociados e influyen en las interacciones sociales entre los niños sordos y sus compañeros oyentes. Su investigación publicada en el año 2014 y denominada “Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review” (Batten, Oakes, & Alexander, 2014) inicia con una búsqueda rigurosa en reconocidos motores de búsqueda electrónica utilizados en diferentes disciplinas; a saber, PsycINFO vía Ebsco, ERIC, IBSS, CINAHL. Además, dos bases de datos como son SCOPUS y MEDLINE y dos revistas especializadas en niños y niñas sordos, The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Ear and Hearing y Deafness and Education International.

De esta búsqueda, los investigadores encontraron 2,428 registros que se acomodaban al tema (número similar al encontrado en esta investigación). Después de una depuración que eliminó archivos duplicados y temáticas que no se ciñen al interés de los investigadores, 118 artículos fueron sometidos a una evaluación de calidad con instrumentos diseñados para ello, siendo 58,9% la puntuación más baja en términos de calidad, mientras la puntuación más alta fue 83,8%. Con el contacto de algunos autores y la revisión de las citas bibliográficas, lograron llegar a un total de 44 artículos leídos. De estos solo 14 cumplieron con los criterios esperados por la investigación, tres eran diseños longitudinales y diez eran transversales.

De acuerdo con los autores, no hubo consenso entre los estudios y sus resultados; en las conclusiones aluden a que los diseños transversales y otros “factores de confusión” no permitieron esclarecer causas y efectos de algunas

variables. Por ello, los autores consideran que es posible la existencia de relaciones recíprocas entre los factores, aunque no identifican claramente cuáles son; sin embargo, presuponen que son aquellos sobre las competencias comunicativas. La carencia de grupos de control apropiados y otros factores metodológicos fueron limitantes evidenciados por esta investigación.

Un hallazgo relevante para esta investigación es la importancia en las relaciones sociales cercanas como lo son los noviazgos o amistades para los estudiantes sordos u oyentes ya que les permite regular las emociones y la adaptación exitosa a la vida escolar (Batten, Oakes, & Alexander, 2014), sin embargo los autores llaman la atención en cuanto el rechazo de sus pares funciona de forma contraria generando barreras para el desenvolvimiento social en la escuela.

Estos autores también encontraron que los procesos comunicativos en las familias oyentes de hijos sordos son deficientes; por ende, los niños sordos son más vulnerables a los retrasos del lenguaje y a la consolidación de amistades con sus pares, lo que puede afectar su desarrollo social y su salud mental. Según los autores, los estudiantes sordos son 1,5 a 2 veces más vulnerables a las dificultades de salud mental, un dato no menor si se entienden las tensiones generadas en un espacio como el escolar.

En el texto “Fostering social participation in inclusive classrooms of students who are deaf” (Schwab, Wimberger, & Mamas, 2019), realizada por profesionales de tres diferentes universidades y países como la Universidad de Wuppertal en Alemania, la Universidad de Graz en Austria y la Universidad de California en Estados Unidos; en este proceso se analizó la participación social, específicamente el sentimiento de participación social, amistades, aceptación e interacciones, siendo estas unas unidades de medida diferentes a las demás observadas; el estudio es de tipo transversal que hace parte de un estudio longitudinal.

La recopilación de datos fue la evaluación de las variables por parte de 62 niños y niñas sordos y oyentes, además de sus profesores que hacen parte de una entidad educativa pública, específicamente del grado 7 °, en la ciudad de Estiria, Austria.

Schwab, Wimberger y Mamas afirman que en el estado donde se desarrolla la investigación (Estiria, Austria), el 80% de los estudiantes en situación de discapacidad están incluidos en aulas de educación regular, que es el resultado de tendencias políticas y pedagógicas a la ratificación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad; este dato no es menor si entendemos la trascendencia para los sistemas educativos. Estos autores también involucran los avances tecnológicos que permiten una mejor asistencia a estudiantes sordos en los escenarios de educación pública. Los autores llaman la atención sobre los escasos estudios respecto a la experiencia de estos sujetos en las aulas, siendo este un número creciente. Esta investigación muestra una tendencia en los países analizados: las familias han preferido el sistema público escolar que los espacios educativos exclusivos de niños y niñas sordos o con otra discapacidad. La razón puede estar en la implementación de políticas internacionales, como lo aseguran estos autores.

También encontraron que los niños y niñas sordos demuestran mayores logros que aquellos que se mantienen en espacios de educación especial; en este campo se comparan los resultados de ambos modelos, pero instan a evidenciar las posibilidades de que estos estudiantes estén en riesgo de exclusión social al no ser provistos de situaciones y mecanismos pedagógicos acordes a sus necesidades.

Otro tema que surge de esta investigación es la variabilidad de los resultados según el actor consultado, ya que la evaluación de los maestros está parcialmente de acuerdo sobre los estudiantes sordos, lo que indica que es altamente subjetiva la visión sobre los estudiantes; esto mismo ocurre con la autopercepción de los estudiantes. El estudio mostró que las calificaciones de los estudiantes y las de los profesores coinciden relativamente poco y, en ocasiones, son incluso contradictorias. Ejemplo de estas diferencias encontradas por los autores es que la mayoría de los docentes prefieren hablar de situaciones positivas sobre la participación de los estudiantes sordos. Por ello, podemos pensar que las mediciones sociales (posiblemente construidas desde planteamientos psicológicos) no dan cuenta o no están ajustados a las dimensiones sociales que se observan; por otra parte, se empieza a esclarecer la necesidad de nuevos instrumentos que

evidencien las transformaciones sociales y los mecanismos por los cuales ellos ocurren.

En las conclusiones, los autores insisten en la responsabilidad de todos los actores en la construcción de un aula inclusiva donde estudiantes y docentes deben tener disposición y estrategias para la superación de dificultades. En general, la investigación encontró que un gran número de estudiantes decían no sentirse solos, por el contrario, se sentían integrados socialmente, comparten amistades e interactúan con sus compañeros. Sin embargo, los autores hacen un llamado a no sobreinterpretar las diferencias: en ocasiones la participación social de algunos estudiantes sordos es similar o superior en comparación con sus compañeros oyentes; por ello invitan a analizar al estudiante de forma holística.

Hasta ahora hemos visto cómo se evidencian en la literatura disponible sobre este tema múltiples factores que intervienen en la interacción entre niños sordos y oyentes; cada uno de ellos plantea un campo por explorar en el cual intervienen diferentes formas de entender el fenómeno; en algunos casos las investigaciones son contradictorias. En las dos investigaciones que se presentan a continuación, los autores identifican incongruencias en los conceptos utilizados para el acercamiento al fenómeno y pueden permitirnos observar las dificultades de investigar el campo y la necesidad de ahondar en su construcción.

“Being part of the peer group: A literatura study focussing on the social dimension of inclusion in education” (Koster, Nakken , Pijil , & Van Houten, 2009) realiza un estudio de los trabajos investigativos que tienen como objetivo la dimensión social de la inclusión en la educación. Esta investigación es realizada en los Países Bajos y quiere evidenciar las diferencias en la utilización de conceptos como la participación social, integración e inclusión social, además de otros temas relacionados. Para ello, los autores analizaron 62 artículos académicos identificados por su calidad, en un proceso de selección riguroso.

Este análisis mostró que los conceptos centrales se describen de manera inexacta y pocas investigaciones proporcionan definiciones sobre ellos (solo nueve artículos presentaron una definición explícita de integración social). Los autores llaman la atención sobre las descripciones implícitas utilizadas y (en algunos casos)

la integración social, inclusión y participación sociales se utilizan como sinónimos. Otros temas relacionados y centrales en los trabajos analizados son las amistades / relaciones, contactos / interacciones, autopercepción social del alumno y aceptación por parte de los compañeros de clase.

Los autores afirman que la educación inclusiva se utiliza para describir el sistema educativo que satisface las necesidades de una amplia diversidad de alumnos; ésta se centra no solo en cuestiones académicas, sino también en satisfacer las necesidades físicas, sociales y emocionales de los alumnos. La crítica a lo que se entiende por educación inclusiva es fundamental, ya que puede evidenciar la pérdida del sentido propio por el sujeto diferente.

Koster, Nakken , Pijil , y Van Houten (2009) plantean que una limitante de esta investigación es que las conclusiones solo incluyen a la educación primaria, por lo que una exploración de la literatura basada en la educación secundaria o postsecundaria podría revelar otros temas de la participación social. Es por ello por lo que Bossaert, Colpin, Petry, & Pijl (2009) han ampliado esta investigación siguiendo sus pasos.

Como resultado, el texto “¿Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education” quiere determinar la utilización y significado de conceptos como integración (social), inclusión (social) y participación (social), pero esta vez ampliando la búsqueda a las investigaciones en el ámbito de la secundaria (la anterior investigación indagaba por preescolar y primaria), brindando elementos de análisis que difieran entre ellas. Una vez recopilados los trabajos siguiendo los pasos de la indagación anterior, los autores analizaron 19 artículos. Su análisis permitió confirmar las afirmaciones de Koster, Nakken , Pijil , & Van Houten (2009) en cuanto a que los estudios realizados en preescolar, primaria y secundaria utilizan términos generales como "interacción social", "inclusión social" y "participación social" como sinónimos. Además, plantean falta de claridad frente a las jerarquías conceptuales y subtemas. Por ejemplo, plantean la discusión sobre el uso del término "integración social" e "inclusión social" e identifican desventajas en ambos términos, sugiriendo 'participación social' como

un término más adecuado en torno a la interacción y el sostenimiento de relaciones entre niños y niñas sordos y oyentes (Bossaert, Colpin, Petry, & Pijl, 2013, pág. 74).

Estos autores también sugieren que en algunas investigaciones la participación social subyace a las habilidades sociales como subtema, mientras que estos autores sugieren que las habilidades sociales son un requisito previo para la participación social. Los investigadores también llaman la atención sobre las múltiples posiciones de estas investigaciones cuando indagan por la presencia de los estudiantes sordos en las escuelas públicas, ya que algunos investigadores describen una situación positiva mientras otros plantean los terrenos negativos.

Vemos cómo a nivel internacional los estudios sugieren múltiples variables de análisis, formas de estudiar el fenómeno y diferentes resultados como parte de posturas a favor y en contra de la educación inclusiva, la oralidad, la lengua de señas, las estrategias para fortalecer la interacción de los estudiantes, la importancia de la familia y los canales efectivos de comunicación, entre otros. Estos múltiples elementos pueden ser interesantes a la hora de aproximarse a la realidad de los niños y niñas sordas; no obstante, también plantea la dispersión en las investigaciones, la falta de puntos de acuerdo en los factores y puntos de entrada que permitan que el campo se evidencie en el ámbito académico. La falta de investigaciones e interés de las comunidades académicas puede ser uno de los factores de tal disparidad en los resultados, espacios de intercambio académico y el fomento del campo en las universidades permitiría el diseño de propuestas más generales y discusiones conceptuales que sienten las bases del análisis.

Tendencias En El Ámbito Latinoamericano

El interés por presentar este apartado en el estado del arte nace por la falta de investigaciones en la mayoría de los países del centro y sur del continente, destacándose la producción de Argentina y Uruguay. Sin embargo, permite evidenciar otros elementos importantes y particularidades de los países con bajo desarrollo tecnológico, donde es un lujo el acceso oportuno a servicios de salud de calidad que permita identificar tempranamente la sordera y donde se pueda tratar quirúrgica y/o tecnológicamente. A esta dificultad se suma los déficits en terapias

de lenguaje, acompañamiento educativo, familiar y social. Así las cosas, para un niño o niña sorda latinoamericano puede ser más fácil (asequible social y económicamente y para el Estado y la familia) aprender lengua de señas que esperar atención médica de calidad, apoyo familiar y educativo constante para la adquisición de la oralidad (que de todas formas merece un esfuerzo importante de parte de la persona sorda). Estas reflexiones pueden ser determinantes en la observación de las investigaciones que se presentarán a continuación ya que el concepto de cultura sorda aparece como una categoría que no se observó en ninguna de las investigaciones del ámbito internacional, donde los países participantes eran industrializados; sin embargo, persisten las tendencias entre oralizar o no en el ámbito educativo a los niños y niñas sordos.

Skliar, Massone y Veinberg (1995) presentan un trabajo que ha sido citado numerosas veces por estudios sobre las personas sordas en Latinoamérica, convirtiéndose en un referente que permite una nueva perspectiva de la sordera. En el texto denominado “El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo”, los autores presentan múltiples elementos que permiten entender el cambio del modelo clínico-terapéutico a un entendimiento socio-antropológico del fenómeno. Hablan de los progresos lingüísticos, psicolingüísticos, neuropsicológicos y cognitivos que fueron fundamentales para tal viraje, además de la realización de una lectura crítica al proceso histórico de la educación para personas sordas.

En su investigación plantean cuatro objetivos que, a su juicio, ha olvidado la escuela especial¹, a saber: “la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos; el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos, a partir de su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza y; el acceso completo a la información curricular y cultural” (Skliar, Massone, & Veinberg, 1995) (p.3). Su crítica está basada en la diferenciación de dos corrientes de pensamiento

¹ Por lo general se utiliza la expresión “educación especial” para definir aquellas instituciones educativas para el acceso exclusivo de personas en situación de discapacidad o con elevados niveles de inteligencia.

sobre la sordera y cómo estas dos proponen acciones diferentes para el desarrollo e inclusión de las personas sordas a la sociedad. Para estos autores, el modelo clínico-terapéutico y el modelo socio-antropológico difieren en cuanto a la concepción de la sordera como discapacidad o como diferencia; desde allí los autores aclaran que las Lenguas de Señas se convierten en Lenguas Naturales y que un amplio número de investigaciones en el campo así lo sugieren. No obstante, el modelo clínico terapéutico considera un canal de comunicación que tiende a desplazar otros métodos como la; por ello no están de acuerdo sobre su utilización. En el entorno de la discusión se encuentra la concepción de comunidad lingüística minoritaria en la que el modelo socio-antropológico se encuentra inscrito, instando a las entidades educativas a entender esta situación para ajustar sus prácticas.

Los autores plantean que para la comunidad sorda no es importante el grado de pérdida auditiva de un sordo, sino que lo define por “el uso de la lengua de señas, los sentimientos de identidad grupal, el autorreconocimiento e identificación como sordo, el reconocerse como diferentes” (Skliar , Massone, & Veinberg, 1995) (p.5). Estos factores permiten entender la sordera como diferencia y no como deficiencia. De esta forma, aquellas personas oyentes que comparten ideas y experiencias con los estudiantes sordos no pertenecen al colectivo sino a “comunidades de solidaridad”, término utilizado por Massone y Johnson. Una afirmación importante es que la adquisición de la lengua en hogares compuestos por padres e hijos sordos se da de forma natural, que implica la transferencia de símbolos y significados culturales de la misma forma de hogares compuestos por oyentes.

Carlos Skliar ha escrito sobre la sordera y también es reconocido en el campo de la educación; en el texto “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” (Duschatzky & Skliar, 2000) se asocia con Silvia Duschatzky para identificar las tensiones que se generan con la adquisición de nuevos discursos sobre el multiculturalismo y la inclusión, poniendo acento en cómo los nuevos juegos de palabras y discursos sobre la inclusión no necesariamente corresponde a la práctica educativa como tal; por el contrario puede enmascarar los procesos de exclusión al interior del aula.

Para ello, los autores desarrollan 3 formas de asumir la identidad propia y la identificación del otro, en palabras de los autores “de anunciar la diversidad” y la relación que se entreteje en el escenario social. El primero de ellos, "El otro como fuente de todo mal", plantea que la alteridad es una forma de regulación y control sobre el otro, unificando lo propio como lo deseable, mientras que el otro es imprevisible y peligroso. En el segundo, "Los otros como sujetos plenos de una marca cultural", siendo las culturas marcas ontológicas, legítimas y únicas, marcadamente diferentes que no reconocen lo imprevisible y la movilidad de múltiples características culturales. En tercer lugar, "El otro como alguien a tolerar", donde se pone en duda el término mismo, por cuanto la acción de aguantar lo indeseable no es una práctica deseable; además “La tolerancia también es naturalización, indiferencia frente a lo extraño y excesiva comodidad frente a lo familiar” (Duschatzky & Skliar, 2000, pág. 10).

En este campo (sobre la construcción del espacio realmente inclusivo) Ipiña, Molina, Guzman y Reyna (2011) desarrollan un estudio que se implementa en tres instituciones especializadas (sin presencia de estudiantes oyentes) de la ciudad de Córdoba (Argentina), que busca evaluar el desempeño social de los niños con sordera profunda desde la perspectiva de docentes, profesionales, padres y los mismos alumnos sordos. En esta investigación participaron 32 niños y niñas cuyas edades oscilaban entre los 7 y 12 años; diez de ellos son oralizados mientras el resto manejan la lengua de señas argentinas y el español escrito. Para la recolección de datos, los autores utilizan la Escala Matson para la evaluación de habilidades sociales con jóvenes y la escala MESSY para evaluar comportamientos sociales adaptativos y no adaptativos.

Se aclara que para el año de publicación de la investigación solo existen 97 escuelas especiales que incluyen niños sordos en su alumnado y utilizan diferentes modelos de aprendizaje – comunicación. También es importante señalar el fuerte debate en torno a la utilización o prohibición de la lengua de señas, lo que permite evidenciar la inexistente unificación de criterios de enseñanza en medio de una legislación flexible. Los autores atribuyen estas dificultades a que los modelos de enseñanza son copiados de países como Estados Unidos, desconociendo las

particularidades propias de Latinoamérica. Además, la falta de recursos económicos que afectan directamente a las entidades educativas.

Los autores llaman la atención sobre la importancia de evidenciar los pormenores del desempeño social de los niños y niñas sordos, para la construcción de estrategias que permitan reforzar los procesos educativos. Desde la perspectiva psicológica, se cree que el modelo bilingüe responde de una mejor manera a las necesidades de los niños sordos, aunque se deban tener en cuenta en todos los casos sus rasgos diferenciales ya que

“la combinación de características personales (particulares del niño) más el modelo educativo oralista ayudan a este tipo de comportamientos, ya que los niños que concurren a esta institución (A) no cuentan con la posibilidad de comunicarse mediante el lenguaje signado, lo cual, se puede suponer, contribuye a un crecimiento más individualizado y solitario” (Molina, Ipiña, Reyna, & Guzman, 2011, pág. 10).

Por otra parte, en el texto “Comparación del desempeño social en niños con sordera profunda y audición normal, según distintos informantes”, Ipiña, Molina, Guzmán y Reyna (2010) utilizan el mismo grupo estadístico de 32 estudiantes con sordera profunda de 3 instituciones especializadas; la diferencia es que desarrollan una comparativa con 32 estudiantes de una institución pública de la misma ciudad y con el mismo género y edad.

Los autores consideran que el desempeño social es la base para la construcción de relaciones en el entorno social amplio. En su análisis documental destacan las investigaciones donde sus resultados demuestran que

“los niños [oyentes] que son rechazados presentaron juegos agresivos y comportamientos antisociales (como intimidación o victimización) y eran considerados como arrogantes por sus pares. En cuanto a los niños con sordera profunda, estos autores señalan que cuentan con pocos amigos, menos interacciones con pares oyentes y son a menudo más relegados y descuidados por sus pares sin deficiencia auditiva, lo que posiblemente se deba a que una de las habilidades necesarias para interactuar con éxito con los compañeros oyentes se base en la lengua, área de un déficit inherente a la discapacidad de la sordera” (Ipiña, Molina, Guzman, & Reyna, 2010, pág. 1082)

Para los autores, el lenguaje es la fuente principal para el aprendizaje social; de esta forma, niños y niñas con déficit o dificultades en esta área presentan

limitaciones sociales. En consonancia, plantean que en las escuelas existen limitantes que no permiten al estudiante fomentar sus habilidades. En su estudio evidencian un desarrollo similar entre los grupos de niños sordos y oyentes, parecían tener niveles similares de inadecuación social, a saber, Agresividad/Conducta Antisocial y Sobreconfianza/Celos/Soberbia. Los autores plantean que estos resultados pueden estar influenciados por el contexto de evaluación, ya que fueron sus profesores o profesionales cercanos los que la desarrollaron; no obstante, la perspectiva amplía las posibilidades de desempeño social a las limitantes del entorno y no a las del sujeto:

“los niños sordos son competentes en tanto y en cuanto se les permita crecer en un ambiente propicio para el desarrollo de la comunicación, respetando sus capacidades particulares” (Ipiña, Molina , Guzman , & Reyna, 2010, pág. 1094)

Tendencias En El Ámbito Nacional

Se destaca la alta producción nacional en torno a la interacción de niños y niñas sordos y oyentes. En la producción nacional, se identifican seis investigaciones: dos investigaciones académicas realizadas en el ámbito universitario; una tesis de maestría en investigación social y tres tesis de pregrado de distintas universidades con énfasis en Educación especial y Licenciatura en comunicación.

En estos trabajos es interesante ver cómo poco a poco (según el año de aparición de las publicaciones) la aparición del celular y otras tendencias digitales ganan terreno en las personas sordas; en la actualidad es fácil ver cómo a través de herramientas como WhatsApp y su servicio de videollamada se mantienen comunicaciones fluidas en lengua de señas y tiende a destacarse con la consolidación y masificación de estas tecnologías.

El texto “El fortalecimiento de los procesos comunicativos e interacción social para niños sordos y oyentes mediante un AVA” (Martínez, Isaza, Roa, Bejarano, & Medina, 2017) es el resultado del trabajo realizado por un equipo interdisciplinario compuesto principalmente por docentes, algunos de ellos especializados en el área de la informática y herramientas digitales, publicado en la revista virtual “VIRTUALMENTE” de la Universidad EAN. Tiene como objetivo presentar el

proceso investigativo sobre la interacción de niños y niñas sordos y oyentes para la producción de una aplicación digital para el aprendizaje (AVA) de lengua de señas y de español escrito.

Bajo la premisa de que la barrera lingüística es un problema para la interacción de estos sujetos, se busca fortalecer el aprendizaje de la lengua de señas a los niños oyentes y de español escrito para niños y niñas sordas. Los investigadores sustentan este abordaje desde las indagaciones que realizaron con estudiantes de primaria (no se determina el número) en un colegio de Acacías, Meta, encontrando que los niños oyentes no conocen la LSC y los niños sordos dominan la lengua escrita.

Con base en la metodología investigación-acción, los autores consolidaron un ambiente educativo digital para el aprendizaje de las lenguas. Los autores enfatizan la necesidad de entender los pormenores de los sujetos con el fin de adaptar las herramientas digitales, por ejemplo, la presentación de contenidos escritos, de difícil acceso para las personas sordas y el desarrollo viso-gestual que no se desarrolla en los estudiantes oyentes. Con el desarrollo e implementación del aplicativo virtual de aprendizaje, los autores afirman que los niños y niñas oyentes participantes adquirieron las bases de la LSC y a su vez los estudiantes sordos fortalecieron el dominio de la lengua escrita. Esto afectó positivamente la interacción de los sujetos.

Para Vesga & Vesga (2015) las aulas inclusivas generan tensiones en todos los actores vinculados; su trabajo denominado “Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán” quiere evidenciar las tensiones que se generan en un aula inclusiva en 4 escenarios escolares distintos, a saber: una escuela pública, una privada, un jardín estatal y uno privado. En estos escenarios participan 4 niños y niñas de 3, 5 6 y 8 años de diferentes grados escolares de preescolar y primero, todos ellos con hipoacusia bilateral, lo que implica que no escuchan, una sola de ellas con implante coclear funcional, no oralizada y sin manejo de lengua de señas colombianas.

Las autoras aclaran que dos de estas instituciones educativas son públicas que (por lo general) atienden a niños y niñas de estratos socioeconómicos 1 y 2

(bajo), mientras las otras dos atienden a estratos 3 y 4 (medios) de la ciudad. Un dato importante es que ninguna de las maestras es usuario de lengua de señas colombianas, por lo que la comunicación docente – estudiante se desarrolla desde la informalidad; esto permite demostrar certeramente que la escuela al menos en estas regiones no está preparada para la educación bicultural y bilingüe de la que habla la ley. Desafortunadamente no se describe el tipo de atención específica que reciben los niños y niñas sordas; al parecer no hay apoyo de otros profesionales especializados.

El estudio tiene un modelo metodológico basado en teoría fundamentada y se recopilaron los datos de 45 horas de observaciones de campo. Por otro lado, se realizaron ocho entrevistas en profundidad a las docentes de los niños y niñas participantes y dos grupos focales. Con base en la información recopilada y el análisis de investigaciones previas, las autoras sostienen que las prácticas escolares no permiten la inclusión; por el contrario, puede perpetuar la exclusión de las personas sordas. Además plantea que si bien la legislación enaltece la educación inclusiva “se ha visto el desfase de estas con relación a su implementación en los contextos educativos del país, más específicamente en las regiones rurales y urbano-marginales”. (Vesga & Vesga, 2015, pág. 117).

Además, las autoras reflexionan sobre la utilización de implantes cocleares y la oralización de los sordos señalando que las personas consultadas demuestran desconocimiento de las vivencias de las personas sordas, sus rasgos diferenciales, la lengua de señas y los procesos de oralización. De tal forma las personas consultadas por las autoras afirman que:

“las señas que utilizan son una representación de las lenguas orales y no tienen estructura propia, que se les debe enseñar a hablar para que lleguen a ser “iguales” a los oyentes; que “señar” (hablar por señas) es una actividad poco humana y debe ser reprimida para que las personas sordas puedan adaptarse a una comunidad mayoritaria” (Vesga & Vesga, 2015, pág. 117).

Por otra parte, puntualizan en la necesidad de formación de los docentes oyentes, ya que su desconocimiento hace que asuman posiciones paternalistas y procesos formativos pobres “mediada más por la compasión que por el alcance de los logros” (Vesga & Vesga, 2015, pág. 117); esta formación necesariamente habla de la

responsabilidad de las universidades y en general de todas las instituciones encargadas de la educación de los maestros y maestras. Según las autoras, en la actualidad la persona sorda es quien se integra (moldea) a la comunidad. Además, ven importante el desarrollo de investigaciones que ayuden a entender los pormenores de estos sujetos y su acción social, de tal forma también entienden que la institucionalidad estatal debe unificar criterios de atención y promoción con base en estos hallazgos y una mirada socio-antropológica de la población, que limite la circulación de imaginarios sociales que mantienen las relaciones de desigualdad y exclusión.

En tal sentido, la tesis de maestría en investigación social interdisciplinaria llamada “Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas” tiene como objetivo “Analizar las formas de interacción comunicativa de la comunidad sorda con la sociedad oyente desde distintas prácticas comunicativas” (Abello, 2017, pág. 13); para ello, su marco metodológico está basado en el estudio de caso y e incluyó la observación participante y la entrevista, que indaga por los mecanismos las relaciones biculturales que se entretajan en 3 espacios formativos: la carrera técnica de emprendimiento técnico-humanista (instituto SENA), carrera tecnológica en electricidad (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y carrera a nivel de maestría en infancia y cultura (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Un aspecto interesante de esta investigación es que desarrolla en su estado del arte la búsqueda de estudios realizados en Colombia desde las disciplinas sociales entre el año 2005 y hasta la publicación del texto; en ella se evidencia que no se encontraron trabajos escritos que hablan de la interacción de los sujetos como lo aborda esta investigación. Además, en su marco teórico aborda la cultura sorda desde la lengua como la construcción de mundos simbólicos en una posición sociolingüística; esta es una entrada diferente a la de nuestra investigación, aunque es muy parecida. En su análisis, la autora concluye que “en los actos comunicativos, independientemente de quien asuma el lugar del emisor o el de receptor es el sordo quien se vuelve más recursivo al momento de intercambiar mensajes, ya sea por medio del castellano escrito, la lectura de labios, el señalamiento de objetos o

lugares y algunos códigos viso-gestuales” (Abello, 2017, pág. 45). Al igual que la autora, creemos que esta puede ser la preparación consciente que hace la persona sorda para las interacciones futuras, planteamiento de Goffman (1981) cuando indaga por el escenario de preparación previa de la interacción.

Por otra parte, en el trabajo se evidencia “El uso de aplicaciones como WhatsApp y Facebook han permitido a la persona sorda tener mayor conexión y comunicación con familiares, amigos y conocidos oyentes, ya sea por medio del uso del castellano escrito o de mensajes visuales, que permiten mediar nuevas formas de comunicación” (Abello, 2017, pág. 45).

En el análisis de datos, la autora resalta el uso del español escrito como una de las principales estrategias utilizadas para la comunicación entre estudiantes sordos y oyentes. Ella afirma que “la mayoría de situaciones comunicativas entre las dos comunidades se da mediante el uso del castellano escrito, demostrando de esta manera, que un porcentaje considerable de la población sorda, participe de la investigación, tiene buen manejo de la escritura” (Abello, 2017, pág. 33); sin embargo, se debe tener en cuenta que esta población es juvenil en etapa universitaria y formación tecnológica, así que su proceso educativo culminado puede ser diferente a los procesos que analizamos en la presente investigación, aunque apartes de la entrevista de uno de los informantes deja ver que aún tiene ciertas dificultades con la gramática y palabras desconocidas del español escrito.

Otro aspecto interesante es su análisis de las interacciones realizadas el espacio de formación de ciencias sociales con estudiantes humanistas en comparación con estudiantes del SENA que son mucho más técnicos en su quehacer: “no se pretende generalizar que solo algunas disciplinas tengan cierta sensibilidad al campo de lo intercultural, pero si mostrar que es evidente que hay contextos vinculados a los conocimientos socioculturales que como bien lo plantea Van Dijk nos llevan a pensar y actuar influenciados por el contexto” (PAG 35), tal análisis nos interroga por la imperante actitud hacia el otro que puede posibilitar o no la interacción. En este ámbito la autora manifiesta que en sus entrevistas los momentos más difíciles para los sordos es acudir al médico por su carácter personal en el que el intérprete debe estar presente, además “el lenguaje es tan técnico que

resulta complicado la traducción a la lengua de señas y el entendimiento del dictamen” (Pág. 43) estas situaciones y circunstancias habla de la resiliencia que el sordo debe adquirir para abatir con éxito tales situaciones, y sacar fruto de la interacción con ayuda del interés de su interlocutor.

Por otra parte, Ocampo (2013) en su tesis de pregrado denominada “Posibilidades de interacción comunicativa entre la cultura sorda y la cultura oyente en el ámbito educativo”, pretende “la construcción de una alternativa pedagógica que posibilite la interacción comunicativa entre la cultura oyente y la cultura sorda” (Ocampo, 2013). Para ello cuenta con dos partes: en la primera identifica las concepciones que tiene la comunidad educativa sobre la comunicación entre sordos y oyentes; en la segunda quiere generar una alternativa pedagógica para la comunicación en el escenario.

La autora plantea que los estudiantes manejan la lengua de señas, aunque no queda claro cuantos estudiantes sordos u oyentes lo hacen. Otra debilidad en el texto es que se presenta solo un estudiante sordo de 12 años, no se presenta su grupo de referencia, dinámicas grupales o prácticas sociales colectivas que permita evidenciar cómo concluye sus afirmaciones sobre la cultura sorda. Si bien la investigación tiene un enfoque etnológico, desafortunadamente no se cuenta con la descripción de los diferentes roles sociales y prácticas que diferencian la cultura sorda y oyente de las que habla la autora: “El proyecto de investigación permitió considerar a la comunidad sorda como una cultura capaz de generar consensos con la cultura oyente rompiendo así con el paradigma de considerarlas como personas con discapacidad comunicativa” (Ocampo, 2013, pág. 36). Ocampo (2013) identifica que el estudiante sordo concibe el espacio escolar como un ambiente donde reconocen a los estudiantes sordos y sus capacidades para enfrentar de forma igualitaria el escenario escolar. Además, da una alta prioridad a la adquisición de la lengua de señas, que proporcionaría la integración de ambos sujetos. Desafortunadamente parece una afirmación establecida desde las percepciones que desde el análisis profundo de la situación de los estudiantes en su contexto.

El texto “Procesos de comunicación entre sordos y oyentes de la Universidad Tecnológica de Pereira”, escrita por Muñoz (2014), es una tesis de pregrado de la

Licenciatura En Comunicación E Informática Educativas en la Universidad Tecnológica De Pereira, que tiene como objetivo analizar los procesos de comunicación vivenciados en los espacios de la universidad de Pereira con relación a 8 estudiantes sordos, 70 compañeros oyentes y 25 profesores de los estudiantes sordos identificados. Esta investigación es de tipo cuantitativo – descriptivo; para ello se aplicó una encuesta a los participantes indagando por los canales de comunicación empleado entre los sordos y los demás actores además de los temas que determinan tales interacciones.

La autora cuenta cómo dos estudiantes sordas, que probablemente fueron las primeras en esa universidad, llegaron a primer semestre solo apoyadas en la lectura labial como medio de comunicación (método de una vía, pobre para entender conceptos complejos). Con ayuda de la tutela como medio de exigencia constitucional de derechos fundamentales, lograron la consecución de intérpretes que ayudaran en su proceso académico y convivencial. El siguiente reto que asumió este proceso fue la dificultad de encontrar un intérprete, ya que (según la autora) en esta ciudad de 450.000 habitantes solo hay un intérprete.

Muñoz (2014) encontró que es “mínimo el porcentaje de sujetos con discapacidad auditiva que no acude a canales de comunicación como gestos, dibujos, Lengua de Señas, castellano oral o escrito para interactuar con oyentes” (p.90), lo que refuerza el interés en nuestro planteamiento. Los medios electrónicos son analizados en un apartado de las conclusiones acotando la utilización de correo electrónico y chats como canales de comunicación donde la lengua escrita es la protagonista. Es importante aclarar que la autora habla de la importancia de la comunicación por medio de celulares con teclado QWERTY, lo que hace pensar que aún no se había masificado las video llamadas, que permite la comunicación por señas.

Como parte de las conclusiones, la autora plantea que la comunicación se da en su mayoría con el soporte del mediador lingüístico; no obstante, la utilización de tecnologías (a pesar de su reducido uso) pueden desplazar en el inmediato a esta figura, consolidándose como otro soporte importante. Un aspecto interesante que la autora refiere en su investigación es que los temas de conversación que

sostienen los estudiantes sordos y oyentes en la universidad giran en torno a la vida académica predominantemente, es decir, por ello podríamos pensar que la interacción es impulsada por las necesidades propias del contexto donde se desarrolla la investigación; sin embargo, no se extiende sobre otros temas personales o banales sobre los que comúnmente se desarrollan entre amigos. El nivel de interacción puede no sobrepasar lo inmediato hacia lo personal y este podría ser un indicador de los involucrados que están sordos y oyentes.

Para el momento de escribir el presente texto, la investigación más reciente se denomina “Interacción comunicativa de las niñas y niños sordos semilingües, validar la existencia del otro”, escrita por Tamayo, Vargas, & Delgado, (2019). Llama la atención la utilización del término “Semilingüe” para denominar a la persona que “no han desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que adquirieron la discapacidad auditiva antes de desarrollar una primera lengua oral y tampoco tuvieron acceso ni interacciones sociales adecuadas para la adquisición de la lengua de señas.” (Tamayo, Vargas, & Delgado, 2019, pág. 8). Esta tesis de pregrado realizada en el marco de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia fue realizada con un enfoque metodológico de estudio de caso y en ella participan dos niños y una niña sordos de 4 y 3 años respectivamente, quienes asisten a un centro de apoyo infantil en la ciudad de Medellín, Colombia. En este texto se realiza una revisión documental que da como resultado la identificación de 36 investigaciones nacionales e internacionales en torno al tema.

Tamayo, Vargas y Delgado (2019) plantean que la lengua nos permite hacer parte de una cultura y, por ende, la primera dificultad para un niño sordo es que sus padres oyentes no pueden acompañarle en la primera infancia a conocer el mundo, el déficit en el acceso a la información limita su socialización. Por otro lado, identifican que los padres de niños sordos no cuentan con la información completa de la situación de sus hijos y de los múltiples métodos y perspectivas para el afrontamiento de la situación. La falta de información, sumada a la ansiedad por encontrar una “cura”, hace que elijan el camino de la oralidad (implante coclear para aumento de restos auditivos, además de terapias de lenguaje) que, como ya vimos en otras investigaciones, es referente en algunos países industrializados. Algunos

colectivos de sordos protestan por esta imposición que en muchos casos no es positiva o es rechazada por parte de los mismos usuarios.

Exponen el caso de un niño llamado Brayan, que no asiste a terapias del lenguaje (no oralizado) ni maneja lengua de señas; en este caso, observaron que el niño que no tiene herramientas lingüísticas se comunica, “realiza actividades e instrucciones por modelación e imitaciones” (Tamayo, Vargas, & Delgado, 2019, pág. 41). Este dato es importante para nuestra investigación ya que permite entrever la recursividad humana para interactuar, al no existir canales formales de comunicación el sujeto confronta el entorno copiando prácticas. Para los autores, el modelamiento como forma de aprendizaje es común entre los sordos, lo que se hace común y válido en el proceso de convivencia.

Hemos visto cómo en las ciencias sociales, se evidencia una producción muy baja de investigaciones o textos en el siglo pasado. Sin embargo, se ha evidenciado un impulso que se acrecienta a inicios de siglo, siendo más alta la producción en los últimos años, sobre todo en algunos países europeos y norteamericanos donde los estudios sobre la socialización, inclusión y otros factores sociales que atañen a las personas sordas empiezan a generar tendencias investigativas acompañando la emergencia de los sujetos sordos en el escenario escolar. Así, se encuentra que la producción en español es menor a la producción en inglés, posiblemente por las limitaciones en la circulación de nuestras investigaciones o por la tendencia global a producir en este idioma. No obstante, esta barrera lingüística puede impedir el acceso a producción en otros idiomas, otras realidades y perspectivas culturales y sociales.

En Colombia, donde se enfrentan retos tecnológicos y técnicos de gran envergadura, la lengua de señas es reconocida como una lengua igual a las demás; las principales ciudades del país han ido avanzando en la consolidación de una propuesta educativa que permita fomentar a todos los niños y niñas por igual. Mientras tanto, en todos los rincones de las instituciones, lejos de las miradas adulto-céntricas y parciales, dos sujetos diferentes encuentran caminos para saciar la curiosidad por el otro. Tamayo, Vargas, & Delgado (2019) plantean:

“En su mayoría las niñas y niños sordos imitan acciones de sus compañeros, a través de gestos y demostraciones de lo que deben realizar en los juegos... Estas imitaciones tienen relación con actividades de la vida cotidiana, con experiencias que los niños sordos y oyentes han tenido en sus hogares o contextos cercanos” (p.65)

Esta situación podría ser una acción de ida y regreso, un ir y venir de copias e imitaciones en pro de los objetivos. El devenir humano puede estar construido de esto y, sin embargo, aún faltan múltiples campos para la indagación de las ciencias sociales.

Aportes De La Investigación Al Campo

Analizar las dinámicas propias de la comunidad sorda en el escenario escolar puede ser valioso para entender su acción social. Además, la educación inclusiva debería posibilitar un adecuado acercamiento de la persona sorda a la sociedad. Por otro lado, se hace imprescindible dar realce a las actividades escolares que se dan de forma esporádica (no planificada) y que posibilitan transformaciones en los sujetos.

Por otra parte, se considera a la escuela como un escenario para reforzar las capacidades sociales de las personas sordas y su pleno desarrollo en la sociedad. Muchas de estas habilidades se adquieren en esferas no planificadas del escenario escolar, refuerzan miedos, fortalezas, percepciones y prácticas sociales que en algunos casos no son deseables.

Evidenciar el encuentro del estudiante sordo o sorda con sus compañeros oyentes es posibilitar otro tipo de reflexiones en torno a este sujeto en el que recae múltiples perspectivas sobre su incapacidad y funcionalidad social.

Al ser una investigación sobre un tema del que no se ha escrito mucho, se están explorando las posibilidades que abren para la inclusión de esta población en el entorno escolar. Además, se considera que podría abonar elementos de análisis para la inclusión de los sujetos sordos en escenarios de la vida social como lo son el trabajo, o la recreación.

El valor de la investigación cobra ganancia para los colectivos sordos que pueden encontrar elementos para reivindicar su aporte a la sociedad, un aporte que

va ganando terreno, pero en el cual se debe hacer ahínco. El aporte radica en el apoyo de la visión y el reconocimiento de los rasgos diferenciales de las personas sordas en la que se ha venido construyendo una serie de reflexiones importantes en la última década; además, se considera que la interacción espontánea de estos sujetos en la escuela se replica en otros escenarios posibilitando el fortalecimiento de sus comunidades (de sordos y amigos).

Por último, se hacen evidentes los retos metodológicos que se afrontan cuando se plantea que un investigador no maneja la misma lengua del sujeto de investigación; sin embargo, creo que estos retos generan dudas y reflexiones sobre la relación investigador – informante además la experiencia de esta investigación necesariamente posibilitaría la reflexión metodológica del uso de la lengua, la construcción de significados y la relación investigador – intérprete – informante (que en cierta forma es tercerizada).

Capítulo 3: Perspectivas analíticas sobre la interacción entre estudiantes sordas y sordos

En el capítulo anterior vimos las múltiples discusiones en el campo de la interacción de niños y niñas sordos y oyentes, el modelo clínico-terapéutico en confrontación con el modelo socio-antropológico, oralizar o fortalecer la lengua de señas, la educación inclusiva o educación exclusiva, entre otros. Para la presente investigación, todos estos son factores de análisis que resultan importantes para el análisis. No obstante, el encuentro de los sujetos continúa dándose en el entorno escolar colombiano; por ende, debemos ofrecer desde las Ciencias Sociales, una perspectiva que permita dimensionar el fenómeno y complejizar sus partes. Por ello consideramos que el marco teórico “precisa de los sujetos, procesos, escenarios y temporalidades a estudiar enmarcados desde relaciones teóricas y metodológicas específicas” (Gallego, 2018, pág. 835).

Complejizar el encuentro entre los sujetos de la presente investigación es una tarea crucial para dimensionar las implicaciones sociales e individuales que confluyen en el fenómeno estudiado; además, proporciona un campo de estudio contextualizado y delimitado para comprender la riqueza de tal interacción, desde la introducción y hasta las conclusiones deberían contener claridades a este nivel “pues con ella se busca explicitar, clarificar y definir las diferentes dimensiones e indicadores a partir de los cuales se ha operacionalizado el objeto de estudio” (Gallego, 2018, pág. 846).

En tal sentido se presenta una tabla que muestra los conceptos en torno a la pregunta de investigación y el lugar en el que por hilo argumentativo se cree que es mejor desarrollarlo; algunos de estos conceptos son claves en el análisis del fenómeno, mientras otros son necesarios para dar contexto a la investigación. A saber:

Tabla 2 Componentes de la pregunta de investigación

Partes De La Pregunta De Investigación	Conceptos	Lugar En La Investigación Donde Es Desarrollado
¿Qué motivaciones, imaginarios y experiencias límite	Motivaciones Imaginarios Experiencias límite	Categorías del Marco Conceptual
tuvieron tres sordos profundos	Sordera profunda	Planteamiento del problema
cuando interactuaron autónomamente	Interacción	Categorías del Marco Conceptual
	Interacción autónoma en la escuela (ya definido)	Planteamiento del problema
y sin mediador lingüístico con sus compañeros oyentes,	Interprete y su función (ya definido)	Planteamiento del problema
en su paso por el sistema educativo inclusivo del Colegio Isabel II de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá?	Sistema educativo inclusivo (ya definido)	Planteamiento del problema
	Lugar (ya definido)	Categorías del Marco Conceptual

Definidos los conceptos que hacen parte del marco teórico podremos pasar a dimensionar las hipótesis que aborda esta investigación y su relación con los conceptos definidos, de tal forma se quiere “analizar y exponer aquellas teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general que se consideran

válidos para el correcto encuadre del estudio” (Hernández Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2006, pág. 24).

DIAGRAMAS DE LA HIPÓTESIS

a) Como Intersticio

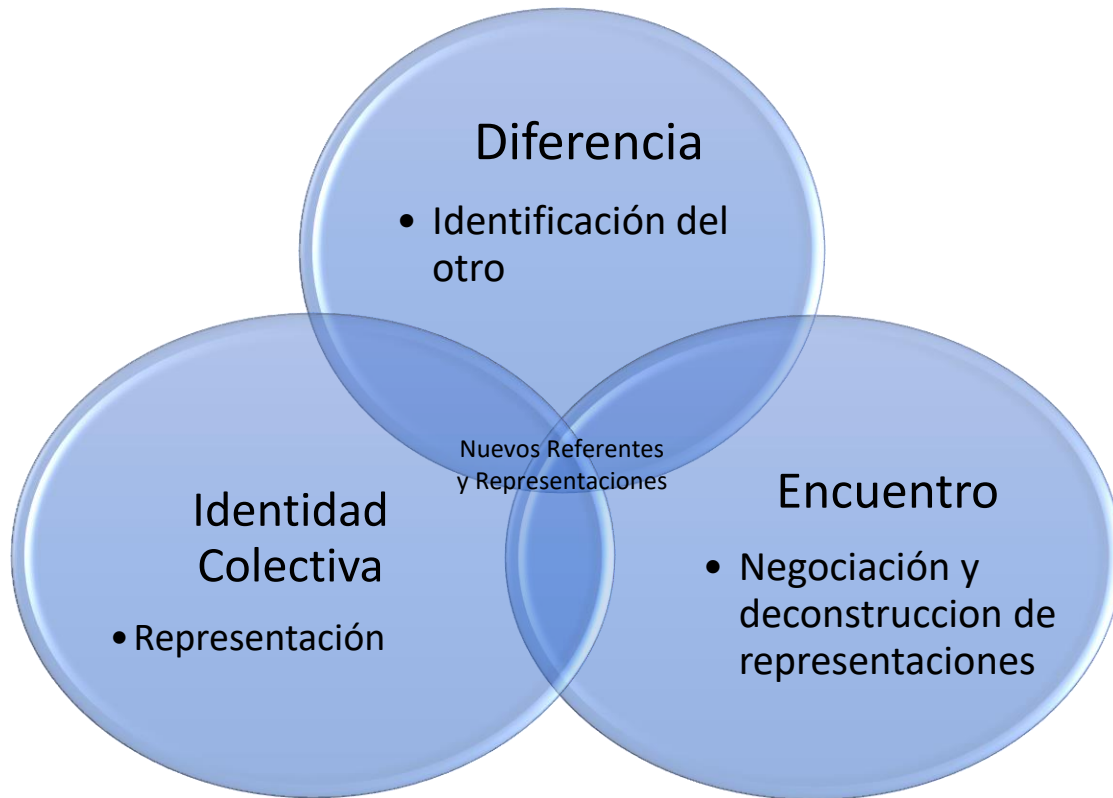


Ilustración 4 Diagrama de Hipótesis Intersticio

La persona sorda, a través de su devenir, ha entendido su discapacidad como diferencia, desde su lugar ubica a la persona oyente como el otro en un sentido práctico de relacionamiento social; todo ello es posible hasta que se encuentra con otros como él en el que su diferencia le permite obtener una identidad colectiva en un sentido ontológico que otorga sentido distintivo a su mundo y al otro.

Analizar la interacción de dos sujetos con códigos lingüísticos distintos implica acercarnos a sus diferencias, así como a sus identidades. La persona sorda

lleva consigo una Identidad Colectiva: el sujeto que se entiende diferente se encuentra a otro como él, comparten historias e ideas, se colectivizan como sordos. En el lugar de encuentro: dos sujetos se mueven a sus fronteras colectivas para encontrarse con el otro, forman un espacio diferente.

En el intersticio (Bhabha, 2007) ambos negocian y deconstruyen representaciones.

b) Como proceso

La identidad colectiva (Beriaín, 1996) construye representaciones hacia sí mismos y hacia los demás, se construye paradigmas de posicionamiento social y lucha hacia otros actores, en medio de la dinámica social.



Ilustración 5 diagrama de hipótesis como proceso

La diferencia permite la identificación del otro como aliado o contrincante, le proporciona características que rivalizan en algunos aspectos con él. En el encuentro, se interactúa, se agencia, se negocia, lo que permite la deconstrucción de representaciones con el otro, nuevas formas e interpretaciones nacen desde lo negociado, ambos sujetos han cambiado.

c) Como proceso de permeabilidad social – Cultural

Dos sujetos diferentes, desplazados de sus grupos de referencia, interactúan, negocian y son permeados por el otro.

Ambos regresan a su colectivo transportando nuevas perspectivas que serán puestas a prueba, modificando en algo el grupo de referencia.

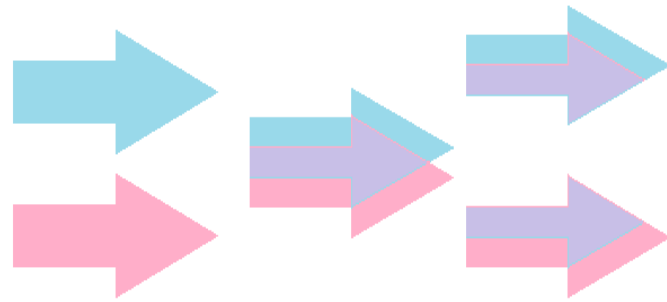


Ilustración 6 Diagrama de hipótesis como permeabilidad social - cultural

Como se puede observar, las hipótesis giran en torno a los conceptos de: a) la identidad colectiva, esta a su vez permite identificar al otro en la diferencia, b) la representación, como construcción subjetiva, c) la interacción y la agencia, y d) al punto de encuentro. A partir de este análisis identificamos aquellos conceptos pertinentes para esta investigación, además de las diferentes conexiones con el fenómeno.

Interacción y agencia

Definir la interacción es una tarea sencilla pero determinante, de forma pragmática con la ayuda de Jauregi (2013) quien plantea que la interacción es “un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales (p.5) No obstante, se haría insuficiente esta definición para dimensionar la complejidad del hecho en el que se “alternan sus roles de hablante y oyente para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Jauregi, 2013, pág. 5).

Beriain (1996) reflexiona sobre los sistemas de interacción directa que surgen “cuando individuos en una situación de copresencia se perciben y se comunican entre sí. Esto incluye la percepción de la mutua percepción” (p.131). Este autor concluye que estas pueden ser formas relativamente autónomas de socialización. De esta forma, es la interacción “cara a cara” la que permite la autorrealización,

satisfacción de necesidades, concordancia en las representaciones de valor, arquetipos, valores deseables, imágenes sobre la existencia, el sentido de la buena vida, es decir, de la construcción de autoidentidad.

Esta identidad es la auto-representación y organización del mundo donde el sujeto tiene un lugar; pero a su vez, es también diferenciación del otro, del que le es diferente, todo ello propende por dar sentido y orden a la complejidad:

“la diferenciación es una característica universal del mundo social, lo diferente está conectado de alguna manera, ya que no es indiferente. Cada subsistema social con su diferencia central, sistema/entorno, comporta simultáneamente un a adentro y un afuera, por tanto, un límite” (Berlain, 1996, pág. 93)

El ir y venir de códigos lingüísticos transporta consigo formas de entender el mundo, signos y símbolos que dan forma y justifican su existencia otorgando un orden, sosteniéndole con base en sus reglas (Giddens, 1991). En este perfecto entramado de signos y símbolos, todo encaja y todo tiene un significado especial cimentado en una historia llena de relatos que han generado sus estructuras sociales. Este mundo se presenta al individuo como una verdad única, sólida y justificada en el que él es un producto.

Las estructuras sociales enmarcan sus relaciones y delimitan su diferencia. Berlain (1996), citando a Giddens, reflexiona sobre las estructuras y plantea que son:

“conjuntos de reglas y recursos, fuera del tiempo y del espacio, y está marcada por una «ausencia del sujeto». Los sistemas sociales, en los que la estructura es reiteradamente implicada, por el contrario, comprenden las actividades situadas de los agentes humanos, reproducidas a lo largo del tiempo”. (p.127).

Estas estructuras actúan en los sujetos, se encuentran atados a sus reglas, las pone en acción constantemente, las circula. Sin embargo, estas instituciones no son estáticas. En el ir y venir de la acción social individual y su interacción, son modificadas en un ejercicio constante de negociación con otros.

Para Giddens (1991) las estructuras sociales moldean al individuo a través de su interacción; su socialización le permite participar en su comunidad, en el que ocupa un lugar específico y sin embargo un dinamismo social irrumpe a diario las

relaciones entre los individuos modificando de a poco lo que se cree ineludible: “La “máquina social” comprende siempre una pluralidad de subsistemas sólo parcialmente ajustados entre sí, lo que explica la posibilidad de cambio social (Giménez, 2006).

El cambio es parte inherente de las sociedades e individuos: a propósito, Costa (1999), analizando el aporte de Giddens, deduce al “agente social como competente, activo, productor y reproductor de la estructura. El agente dejaría de ser tal, si estuviera privado de su competencia en cuanto capacidad de crear una diferencia, de actuar de una manera diferente a como lo ha hecho” (Costa, 1999, pág. 103). La estructuración social actúa en el individuo de forma determinante, sus estructuras lo acompañan donde él vaya; no obstante, con el encuentro del otro, la realidad (y sus reglas) es negociada teniendo en cuenta la capacidad de influencia uno en el otro, “las estructuras (reglas, significaciones...) no son sólo resultado de la acción e interacción de los agentes, sino también de las imposiciones de ciertos agentes sobre otros” (Costa, 1999, pág. 105).

La capacidad de transformación de los sujetos, su agencia, es puesta a prueba en la interacción; en ella las capacidades diferenciadas por constructos, políticos, físicos, históricos y culturales harán que unos individuos tengan mayores capacidades de negociación e influencia, más aún si el ejercicio no le es extraño o lo hace parte de su rutina (Costa, 1999; Giddens, 1991; Giménez, 2006; Juaregi, 2013): a propósito Juaregi (2013) propone la categoría hablante intercultural para definir aquellos sujetos cuyas interacciones se desplazan de su cultura y dialogan con sujetos diferentes a el:

“para poder interpretar y crear de forma adecuada significados en un evento comunicativo que mantienen representantes de diferentes comunidades lingüísticas y culturales, resultará imprescindible disponer del conocimiento, destrezas y actitudes propias de un hablante intercultural” (Jauregi, 2013, pág. 6).

La identidad colectiva

El concepto “identidad colectiva” busca representar a los sujetos de acción inmersos cada uno en su constructo social diferenciado; para ello, entender la construcción del “nosotros” es una condición necesaria para la reafirmación de la propia personalidad, de la agencia de la visión del mundo que el sujeto construye y que en la negociación lo colectiviza con aquel sujeto que piensa y que vive de forma similar; además le permite sentirse parte de algo.

Beriain nos permite reflexionar “la cuestión de la formación de la identidad colectiva, específicamente, del simbolismo constitutivo de la conciencia colectiva que conforma el «nosotros colectivo»” (Beriain, 1996, pág. 287). Este elemento es esencial para entender las dinámicas de los estudiantes sordos y su movilidad colectiva en el entorno escolar como parte de un grupo diferente a los otros.

La situación en la que se encuentra el estudiante sordo lo identifica con aquellos sujetos que comparten su misma condición y lugar en el escenario social. En este espacio, la sordera como atributo pone a los sujetos en un lugar diferente al de las demás personas, lo sitúa en una posición de minoría o desfavorecimiento, como minusválido: “Mientras el extraño esté presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás [...] y lo convierte en alguien menos apetecible [...] de este modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado” (Goffman, 2009, pág. 14). No obstante, su condición como sordo le permite la identidad colectiva (en copresencia de sujetos iguales a él), le “supone la emergencia de la definición cultural institucionalizada de una sociedad de referencia, este referente es el «nosotros»” (Beriain, 1996, pág. 288).

Cuando se construye el “nosotros”, se ponen en evidencia las reglas y normas que rigen a los sujetos; las instituciones que los constituyen son puestas en negociación con las de los demás, en pro de la construcción de un sentido único colectivo, donde quepan las instituciones comunes en coherencia con su identidad. Este proceso de estructuración se da en el entorno de la interacción y, al mismo tiempo, permite la diferenciación colectiva del “otro”:

“La auto representación de la sociedad proporciona un *consensus* sociocultural básico en torno a una serie de constelaciones de significado que hacen posible una comprensión [...] del mundo, un sentido, unos valores fundamentales que configuran la sociedad buena, deseable, en definitiva, el ideal de sociedad” (Berriain, 1996, pág. 288).

Para la persona sorda, su condición individual y su devenir histórico le han permitido la acumulación de experiencias y sentimientos que dan significado a una forma particular de entender el mundo, de organizarlo. Encontrarse con otro sujeto con experiencias similares refuerza su visión y la complementa: “[E]se nosotros se objetiva en enclaves simbólicos fácticamente visualizables como el tótem-emblema de identificación tribal. Este tótem funge como el símbolo, como la bandera de la tribu en torno a la cual se identifican los miembros de tal colectivo” (Berriain, 1996, pág. 288).

La sordera, como condición fisiológica, le ha otorgado al no oyente del mundo actual el rótulo de discapacitado. Sin embargo, su reflexión personal y colectiva lo posiciona como integrante de una comunidad dispersa, de una identidad otra, una persona sorda que siente que todos los sordos del mundo tienen las mismas vivencias e historias de marginalidad, exclusión y violencias comunes; cuentan martirios y persecuciones vividos en otras épocas, así como resaltan a aquellos héroes e impulsores de nuevas realidades (De Ávila, 2014) (Burat, 2010), sin embargo en la ciudad de Bogotá circulan varios grupos desconectados generando diferentes nodos y espacios para ellos por donde circulan.

En los últimos años, colectivos de personas sordas y personas afines han venido escribiendo sobre lo que significa ser una persona sorda, muchos son los que referencian la constitución de una cultura sorda que redefine la sordera desde un enfoque socio antropológico que rivaliza con enfoque desde la rehabilitación, A propósito, se presenta una tabla comparativa desarrollada por Collazos (2012) en su investigación sobre las Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, donde distingue las

características más representativas de los dos enfoques para el estudio de la sordera

Tabla 3 Enfoques sobre la concepción de persona sorda y la sordera (Collazos, 2012, pág. 17)

Enfoque socio antropológico	Enfoque de rehabilitación
Se habla de cultura Sorda	Se habla de rehabilitación
Se habla de persona Sorda (con "S" Mayúscula)	Se habla de discapacitado auditivo o sordo (con "s" minúscula)
Los conceptos de cultura Sorda, identidad Sorda y derechos políticos son relacionados con minoría lingüística.	Se plantea los conceptos relacionados con los derechos de los discapacitados y la intención de ser "normo-oyentes"
La Lengua de Señas (LS) es una lengua propia de la comunidad	La Lengua de señas (LS) es un apoyo para el desempeño oral de la persona sorda
Se plantea la inclusión social a partir del reconocimiento como comunidad lingüística minoritaria	Se plantea la rehabilitación oral como propósito para la inclusión social
Los intérpretes de LS, los oyentes que aprenden LS y el aprendizaje de la lengua escrita posibilitan la inclusión social de los Sordos al mundo de los oyentes	El aprendizaje del castellano oral posibilita la inclusión social de los sordos al mundo de los oyentes
Las comunidades de sordos en algunas oportunidades rechazan el implante coclear porque consideran que atenta contra la identidad cultural	Se plantea el implante coclear (cuando es viable) como una intervención favorable para el desarrollo y la inclusión social
Se plantea el bilingüismo como una opción de vida	El bilingüismo es asociado con el uso de LS y en la mayoría de los casos es rechazado

Como se puede observar, la lengua de señas es muy importante para el colectivo sordo. Su sordera se plantea como un rasgo que le permite la utilización de una lengua propia que, además, refuerza su identidad porque “ese «nosotros» reconocido inter-subjetivamente se institucionaliza, se objetiva en un mundo circundante de «otros nosotros»” (Beriaín, 1996, pág. 289). Su propio lenguaje y la participación en el colectivo posibilita la estructuración y compartimentación de símbolos y significados, y sobre todo de sus prácticas y proyectos.

Identificarse con ese “otro yo” que comparte historias, experiencias, emociones y formas de entender el mundo le permite al sujeto hablar de nosotros; la lengua de señas refuerza estas características ya que no solo funge como mecanismo de comunicación, sino que ayuda a desarrollar gestualidades y corporalidades propias (posturas visuales) que le permite fluidez en la transmisión de símbolos y significados (Johnson & Erting, 1989). Los sordos se comunican con sus iguales a través de códigos lingüísticos comunes, que se rigen por patrones y reglas similares a las demás lenguas.

Para los oyentes, la lengua de señas es la forma en que el sordo supera su minusvalía. Es pertinente reconocer que este término y su asociación con la lengua de señas, lleva significados y juicios de valor que ponen al sujeto en un lugar inferior, e imposibilita la equiparación de la lengua de señas al español hablado, lenguas que juegan un papel fundamental en la transmisión de mundos simbólicos orientadores de acciones y posturas, transportadas por palabras (en el caso del español) y por señas (en caso de la lengua de señas). Beriaín (1996) citando a Bourdieu manifiesta que:

“el poder de las palabras reside en el hecho de que quien las pronuncia no lo hace a título personal, ya que es solo su portador... en que su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido” (p.349).

La reflexión sobre la lengua hablada y su equiparación con la lengua de señas permitió a los sordos significarse como minoría lingüística. Por lo tanto, la construcción de un mundo “nuestro” en función de una lengua “nuestra” pone en evidencia al otro; “este «otro» no eres tú ni él/ella, sino que es la comunidad

considerada como alteridad generalizada: es la conciencia colectiva, en los términos de E. Durkheim, en la que se inscribe un mundo instituido de significados de carácter tran-subjetivo” (Berriain, 1996, pág. 332). Las particularidades lingüísticas, visuales y gestuales necesariamente deben influir en prácticas colectivas propias.

Analizar el conjunto de prácticas, discursos y rasgos de la interacción de los sujetos sordos con los oyentes permitiría de cierta manera definir parte de su mundo colectivo e individual: “Si conocen al individuo o saben de él en virtud de experiencias previas a la interacción, pueden confiar en suposiciones sobre la persistencia y generalidad de rasgos psicológicos como medio para predecir su conducta presente y futura” (Goffman, 1981, pág. 12). La teoría de la construcción social de la realidad nos permite entender que “la realidad no es fija ni estática: la crean las interacciones humanas” (Giddens, 1991, pág. 145). Es el sentido que los sujetos otorgan a los componentes de la realidad la que dan forma al mundo, lo organiza y estabiliza: “El «sentido», según Weber, funde en «una unidad motivos lógicamente heterogéneos», es un juntor, un relator (no lógico) simbólico por el que adquieren significado las diversas esferas de lo real” (Berriain, 1996, pág. 359).

El espacio de encuentro

La persona sorda en su entorno “nosotros” desarrolla sus habilidades y supera sus dificultades de forma confortable; no obstante,

“Cuando en un proceso de interacción llámese personal, académico o afectivo los agentes involucrados no comparten el mismo código lingüístico, surge la necesidad de comunicación de cada ser humano y colectivo. Por lo tanto, se hace necesaria la búsqueda de distintas estrategias que posibiliten el intercambio comunicativo. Este es el caso de los niños y las niñas sordas, en su interacción con el mundo del oyente” (Ocampo, 2013, pág. 5).

En las experiencias propias, en lo que ha vivido como sordo, ha encontrado algunos oyentes que han ejercido diferentes tipos de violencia; por el contrario, otros se han mostrado receptivos a la integración y a la construcción. Estas experiencias han formado juicios de valor que pone al oyente como un sujeto de riesgo u oportunidad, incluyendo la integración en su familia.

Por su parte, el oyente encuentra en el sujeto sordo un sujeto diferenciado, un discapacitado que pone en acción los estereotipos que ha ido incorporando en su vivir. De esta forma, cada sujeto inicia un proceso de identificación del otro con ayuda de su conocimiento previo del mundo, de su experiencia: “Si no están familiarizados con el individuo... les permitirán aplicar su experiencia previa con individuos aproximadamente similares al que tienen delante o, lo que es más importante, aplicarle estereotipos” (Goffman, 1981, pág. 38). Al respecto, parece que no hay consenso en la población sorda sobre el acercamiento hacia los oyentes, todo ello con base en las experiencias propias hacia la interacción con los otros, sobre los cuales existe mucha precaución para evitar ser vulnerados, tal como veremos más adelante en este documento. Esta falta de consenso no rompe con la unidad del colectivo porque “la pluralidad de visiones del mundo está ligada a la pluralidad de puntos de vista y al mismo tiempo a las luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítimo” (Berriain, 1996, pág. 362).

De esta forma se identifican tensiones en cuanto a la relación entre personas sordas - oyentes que los hace acercarse o no, que les impulsa a su interacción o les frena en su proceso de integración con el otro. Estas tensiones individuales que surgen al interior del colectivo pueden enriquecer el análisis de la integración de sordos y oyentes porque el “proceso de identificación - diferenciación origina situaciones de coexistencia pacífica o de conflicto derivadas de la competencia entre diversas «autorepresentaciones-nosotros» que se manifiestan en la relación entre diferentes niveles de legitimación y dominación” (Berriain, 1996, pág. 289).

A propósito, Homi Bhabha (2007) ha disertado sobre las tensiones generadas en el contacto entre los sujetos cuyas construcciones sociales son diferentes. Dichas tensiones se dan al interior de su grupo y hacia afuera con el otro. El sujeto se desplaza de su centro hacia la frontera cultural, permitiendo el contacto simbólico con el otro que también se encuentra en la margen: “Los compromisos fronterizos de la diferencia cultural pueden ser tanto consensuales como conflictuales; pueden confundir nuestras definiciones de la tradición y la modernidad; realinear los límites habituales entre lo privado y lo público” (Bhabha, 2007, pág. 8). El sujeto sordo que emprende el acercamiento al otro necesariamente sale de su lugar portando consigo

su mundo simbólico; por su parte, el oyente hace lo propio. Salen dos sujetos de su lugar de enunciación a un lugar “otro”, diferente a lo acostumbrado por ambos sujetos: “Estos espacios “entre-medio” [in-between] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [selfhood] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad” (Beriain, 1996, pág. 9). De tal forma, es determinante para la presente investigación recurrir al planteamiento de Bhabha (2007) en pro de analizar el encuentro de dos culturas diferentes y, sobre todo, caracterizar este lugar otro y sus implicaciones.

En este lugar, la identificación del otro y su diferencia es el punto de inicio de inflexiones que se dan en los sujetos cuando el encuentro proporciona un lugar otro, en el que los involucrados se encuentran fuera o en el borde de su entorno social cotidiano: “Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [nationness], interés comunitario o valor cultural” (Bhabha, 2007, pág. 18).

Este concepto de espacio tercero concuerda con la afirmación de Giddens (2007) según la cual “toda interacción está localizada, es decir, ocurre en un lugar concreto y tiene una duración específica” (p,162). El análisis de esta espacialidad es el punto de partida de la presente investigación, pues posibilita delimitar el objeto de estudio y concentrar la mirada en la identificación de formas alternativas de interacción, permite conocer a fondo las dinámicas sociales adyacentes que se naturalizan en la individualización de la globalización, pero que a su vez enuncia la construcción de formas cooperativas y solidaridades emergentes: “Una vez más, es el espacio de intervención emergente en los intersticios culturales lo que introduce la invención creativa en la existencia” (Bhabha, 2007, pág. 25).

En tal sentido, Goffman (1981) proporciona una lectura complementaria para el análisis de la espacialidad de la interacción, porque antes de lanzarse a la aventura y asomarse a las fronteras de su entorno, el sujeto prepara la agencia de su ser. Desde su constitución colectiva, organiza y prioriza los argumentos y acciones en búsqueda de una actuación determinante o al menos decorosa en el

escenario social. El autor denomina este espacio de preparación como 'región posterior'; la región anterior es la actuación misma:

“Observamos a menudo dos regiones: la región posterior, donde se prepara la actuación de una rutina y la región anterior, donde se ofrece la actuación. El acceso a estas regiones se halla controlado a fin de impedir que el auditorio pueda divisar el trasfondo escénico y que los extraños puedan asistir a una representación que no les está destinada” (Goffman, 1981, pág. 129)

Las dos regiones, en este tercer espacio, necesariamente tendrían que exigir al sujeto creatividad, flexibilidad y argumentación para su proceso de negociación: “La articulación social de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica” (Bhabha, 2007, pág. 32). Es precisamente allí donde las ciencias sociales son las llamadas a identificar los rasgos de estos procesos, la tarea de significar lo que se hace visible para pocos sujetos pero que puede resignificar la sociedad. Cada sujeto (sordo y oyente) incorpora y transporta unidades de sentido y valor colectivo que pone en discusión y negociación con el otro; sus motivaciones, transformaciones y experiencias, necesariamente convoca a la construcción de lo nuevo, que a su vez tendrá que ser negociado con sus estructuras sociales en el proceso de estructuración, todo ello en un intersticio creativo, “Lo que innova en la teoría, y es crucial en la política, es la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales” (Bhabha, 2007, pág. 18).

Capítulo 4 - Diseño metodológico

Para el análisis de la experiencia de interacción de los estudiantes sordos con sus pares oyentes en el entorno escolar, se considera que los estudiantes sordos que han culminado el proceso educativo inclusivo constituyen la fuente principal de información. Estos estudiantes han vivido el fenómeno y luego de graduarse, eliminan las tensiones propias del escenario educativo en relación con el investigador (relación maestro - alumno) y con sus demás compañeros (adaptación y convivencia). Es por ello por lo que se consideran los mejores informantes para esta investigación; su aporte no tiene otro interés más allá de contar su experiencia. Para ello, esta investigación se centró en ocho entrevistas semiestructuradas realizadas a 8 jóvenes sordos (5 hombres y 3 mujeres) entre los 18 y los 22 años de edad egresados del Colegio Isabel II quienes fueron seleccionados y contactados con el acompañamiento de las directivas del colegio. Estos estudiantes cursaron todo su ciclo de educación secundaria en este colegio finalizando su proceso académico entre 2017 y 2019; para el momento de la recolección de datos, dos de ellos cursan estudios técnicos en el SENA (servicio Nacional de Aprendizaje) uno se encuentra cursando su primer semestre de la universidad mientras los restantes buscan trabajo. Es importante aclarar que no se utilizará sus nombres reales en esta investigación para resguardar sus identidades.

Recopilar estas narrativas esboza una serie de retos investigativos importantes. El reto lingüístico propone la superación de barreras bilingüísticas que se requieren para contar de forma efectiva lo que los sordos quieren transmitir. El reto bicultural que propone la interpretación de símbolos y signos propios de los sordos y traducirlo de forma coherente al lenguaje científico. El reto del registro audiovisual de su relato para la posterior constatación de datos. El reto de recopilar los pormenores de la significación de la experiencia individual (ser y deber ser) en torno al contraste de información. El reto de la sobre interpretación y saturación del investigador.

En este punto es importante contar que el investigador es profesor de ciencias sociales en el colegio donde se desarrolla la investigación, de tal forma ha interactuado por varios años con diferentes cohortes de estudiantes oyentes y sordos y ha reconocido muchas experiencias de estos sujetos; no obstante, no maneja la lengua de señas porque es una persona oyente que desarrolla su labor docente con el apoyo de intérpretes. Desde su práctica y observación (que en un principio fue coyuntural) fue desarrollando un interés especial en una situación donde las ciencias sociales pueden poner a disposición múltiples herramientas analíticas y metodológicas en pro de acercarse a las dinámicas propias de los sujetos, además, al análisis de una escuela dinámica y diversa que se permite de a poco ser más resiliente.

Además, puede que este sea un fenómeno altamente influenciado por las características de la personalidad de los actores. No todas las personas sordas tienen personalidades extrovertidas que le permitan interactuar fácilmente. De ser así, para unos actores es relevante la interacción con el otro (oyente) mientras que, para otros, es una situación no esperada que se media por la formalidad de la desatención amable (Goffman, 1981).

La configuración propia de los escenarios escolares puede influenciar de forma diferencial a los grupos que participan del proceso para que sean más resilientes y abiertos al cambio; también podría ser que los estudiantes actuales no respondan a las dinámicas que se dieron hace unos años; por ende, la experiencia de los y las estudiantes sordos egresados no necesariamente responda a la realidad de los estudiantes sordos de la actualidad. El rol de investigador y el de oyente son características que pueden generar barreras para que el entrevistado cuente su experiencia de forma fluida; por ello, es necesario realizar varios acercamientos al sujeto (que en todo caso no conozco) para generar confianza en el proceso, además, el proceso de interpretación es clave.

Parte de la presente investigación se hizo en medio de la emergencia sanitaria y las medidas preventivas que buscaban socavar la pandemia de coronavirus en la ciudad de Bogotá; por ende, el contacto social fue restringido

obligando al investigador a realizar los acercamientos y la entrevista misma a través de medios electrónicos como el Whatsapp y el Zoom; La primera herramienta fue usada para contactar a los jóvenes con ayuda de videos interpretados enviados por este canal y la segunda herramienta como lugar de encuentro e intercambio para la entrevista.

La prevención de parte del investigador para resguardar el link de conexión, controlar las personas que en los entornos del intérprete, investigador y entrevistado en medio del ambiente virtual hizo que los primeros minutos de la entrevista fueran un poco formales; por fortuna, la naturalidad mostrada por los entrevistados permitió abandonar las posturas rígidas rápidamente y adentrarse en una charla amena. Se hizo evidente que para los entrevistados el uso de estas tecnologías era más común que para el investigador, ya que las usan de forma habitual como canal viso gestual (videoconferencia), para los entrevistados es tan habitual su uso como lo es para los oyentes el uso del teléfono.

Los retos metodológicos de la presente investigación exigieron flexibilidad y rigurosidad en el diseño metodológico desde su enfoque, los métodos, prácticas de recolección y análisis de información; todo ello es fundamental para la consecución de los objetivos de investigación aquí planteados.

Todos estos factores (sumados a la tipología de la pregunta, su contexto y el abordaje que queremos hacer) permite considerar que el enfoque metodológico más pertinente es el estudio de caso. A propósito Yin (1994) plantea que este enfoque se prefiere “cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real.” (Yin, 1994, pág. 1); este enfoque es utilizado en el análisis de fenómenos sociales con particularidades y lugares específicos; de esta forma, no se pretende generar teorías generalizables.

Sobre este particular, Robert Stake (1998) afirma que “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.71). En esta perspectiva, la singularidad de la integración entre los estudiantes sordos y oyentes nos obliga a evidenciar las características particulares del fenómeno; es allí donde la

metodología propuesta cobra pertinencia como la herramienta óptima para la resolución de la investigación.

Desde el planteamiento de Stake (1999), podemos afirmar que la investigación tiene un carácter “intrínseco” pues, en la búsqueda preliminar de la bibliografía sobre el tema, no se encontraron investigaciones de este tipo, lo que hace necesario evidenciar este fenómeno: “es pertinente no porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (Stake, 1998, pág. 16). Pese a esto, Yin (1994) llama la atención sobre las posibilidades que tiene el enfoque para desarrollar investigaciones de tipo exploratorio, descriptivo o explicativo, bien sea de tipo transversal o longitudinal.

El interés de la presente investigación refiere al análisis de la experiencia particular de un sujeto específico en su propio contexto; Yin (1994) sugiere tener en cuenta 3 condiciones importantes en la selección del enfoque más adecuado para el abordaje del problema, a saber:

“a) el tipo de investigación del problema planteado, b) el grado de control que un investigador tiene sobre la actual conducta de los eventos, y c) el grado de foco sobre lo contemporáneo como opuesto a los eventos históricos.” (p.3).

El interés explicativo de la pregunta de investigación que orienta este proceso, el nulo control sobre los comportamientos observados y el tiempo presente en el que se desarrolla la investigación son características que encajan con el análisis de Yin (1994) para la escogencia de este enfoque.

Para Yin (1994), a diferencia del enfoque etnográfico u otros enfoques, “los estudios de caso pueden ser basados en cualquier mezcla de evidencia cuantitativa y cualitativa... [y]² no siempre necesitan incluir las observaciones directas y detalladas como una fuente de evidencia” (Yin, 1994, pág. 10). Para la presente investigación la fuente principal de recolección de datos estará centrada en perspectiva del relato de vida, ya que nos

² Añadido a la cita textual para dar sentido en la oración.

“ayuda a ahuyentar el fantasma de la tipificación de los sujetos como representativos o característicos de un orden sociocultural determinado, mediante la introducción de los sesgos subjetivos y personales, que permiten evidenciar las diferentes posiciones, sensibilidades y experiencias individuales.” (Pujadas, 2000, pág. 130).

El relato biográfico, como técnica de recopilación de datos, permite identificar las características del encuentro entre los dos sujetos de estudio, sinergias y contradicciones que solo ellos pueden expresar. Pujadas (2000) define el relato biográfico (*récit de vie* o *life story*) como “el registro literal de las sesiones de entrevista que el etnógrafo realiza con el sujeto entrevistado” (Pujadas, 2000, pág. 139). Se considera que la construcción de relatos de vida permitiría dimensionar los aspectos relevantes del espacio de encuentro de sordos y oyentes. Además, Pujadas (2000) desarrolla la idea de relatos múltiples, en la que se utilizan los relatos de diferentes informantes para entender una sola narración:

“Las historias de vida de relatos múltiples son aquellas obras de concepción coral, en la que voces distintas permiten «desprenderse de la ilusión de autonomía que cada sujeto intenta, mal que bien, mantener [...] Se produce un efecto de distanciamiento: cada vida es relativizada y puesta en perspectiva por las otras” (Lejeune, 1980: 309, cit. por Poirier et al, 1983:135, en Pujadas, 2000, p.144).

Así, las experiencias individuales recopiladas entran en diálogo permitiendo evidenciar rasgos característicos, similitudes y contrastes; por ello, la rigurosidad en la recopilación de la narrativa de los jóvenes participantes es fundamental. En esta línea, la herramienta de recolección de estos relatos de vida será la entrevista. Este instrumento es óptimo pues contamos con la posibilidad de acercarnos directamente a los sujetos e indagar por sus experiencias de interacción. Estos “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes [...] dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987).

Para los propósitos de esta investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas en la que el investigador y los sujetos (informantes) guarden relación de confianza que permita el “minado” de la información (en palabras de Taylor y Bogdan, 1987). Se entiende que este es un proceso de acercamiento, respeto, conciliación e indagación, que se aleja de la necesidad de la respuesta inmediata, más bien de la posibilidad de que el joven sordo nos cuente las peculiaridades de su interacción.

El reto sobre la interpretación, traducción y registro de estas entrevistas es fundamental para el desarrollo de la investigación; por ello, las entrevistas fueron mediadas por el intérprete, quien de antemano conoció las características de la investigación, sus términos, objetivos y metodología, lo que le permitirá la preparación de aquellas señas ambiguas o que no existen. Es importante aclarar que los intérpretes antes de desarrollar su labor deben contar con tiempo para preparar las señas del lenguaje técnico que se va a utilizar; señas que no se usan frecuentemente y que requieren ser analizadas para encontrar la seña adecuada, sus formas, sinónimos y antónimos para (en caso de ser necesario) hacer uso de otras señas que apoyen el significado que se requiere.

Además, las entrevistas fueron grabadas en video, con la posibilidad de ser “reinterpretadas” en pro de desarrollar un ejercicio lo más técnico posible, guardando discreción y respeto por la información presentada y en consonancia con el derecho a la intimidad de los participantes que se encuentran acostumbrados a su presencia en circunstancias muy personales como la de ir al médico, psicólogo u otros escenarios donde se maneja información privilegiada.

Se consideró necesaria la aplicación de las entrevistas semiestructuradas para la consecución de relatos de vida a 8 jóvenes no oralizados con sordera profunda y egresados de la educación inclusiva. El número de entrevistados dependió del contacto y selección de los participantes, además de la saturación de los datos. Al mismo tiempo, se realizó su sistematización y posterior análisis con apoyo de software especializado en codificación y categorización cualitativa -NVivo- que permite identificar relaciones, concordancias y diferencias en la información recopilada.

Con base en este ejercicio técnico y metodológico la contrastación de los datos empíricos, el análisis del investigador y las teorías presentadas nos permitimos dar respuesta a la pregunta de investigación de una forma rigurosa y ecuánime.

Consideraciones éticas

En el desarrollo de la investigación 3 actores distintos compartieron la experiencia y sus saberes en pro de dar respuesta a la pregunta de investigación. En primer lugar, se habla de la institución educativa con enfoque inclusivo que posibilitó el contacto con sus egresados; a pesar de que no se evaluó el sistema educativo o sus resultados, se consideró respetuoso que la entidad conozca los pormenores del proyecto de investigación, esté de acuerdo con él y permitiera la utilización de su base de datos para identificar los actores más adecuados. Su relación con la indagación está dada desde la parte operativa sin influir en el desarrollo conceptual o la consecución de datos; la relación entre la institución y los informantes en términos de esta investigación fue muy puntual.

En un segundo lugar, se encuentran los jóvenes que actuaron como informantes y centro de la presente investigación; estos jóvenes son egresados del sistema escolar inclusivo y nos permitieron el análisis de su experiencia a través de su relato. En un tercer lugar, el investigador quien diseñó las herramientas de análisis y actuó como puente entre el fenómeno y la comunidad científica interesada.

La relación entre los actores fue clara, precisa y basada en la buena fe del otro y su interés por el análisis de la integración de las personas sordas y oyentes en el contexto escolar. A propósito, el Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética, de la Universidad de Chile (2020) propone cuatro principios éticos básicos a los cuales nos adherimos en esta investigación. El primero de ellos habla del respeto por las personas en cuanto a su capacidad de autodeterminación, autonomía y la protección frente a daños o abuso de todo tipo. El segundo principio, la Beneficencia, propone la búsqueda del máximo beneficio y la mínima (o nula) posibilidad de daños o injusticias. El tercer principio reflexiona sobre la no maleficencia, o la intención de no hacer daño. Y el cuarto y último principio que

habla de justicia desde un enfoque redistributivo que reconozca la diferencia y posibilite la equidad.

Estos principios éticos responden a la preocupación por la construcción de procesos investigativos respetuosos que consideren a todos los actores como iguales, que comparten papeles definidos en procesos diseñados con rigurosidad para eliminar posibilidades de daño o injusticias. En tal sentido, El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) a partir de un escenario académico de reflexión sobre la ética y bioética en la investigación, proponen 4 razones (Ortiz, y otros, 2015) por las que es fundamental evidenciar los riesgos y las medidas que se toman para proteger la integridad de los actores que intervienen en la investigación, a saber,

- Es un acto humano y, como tal, implica decisiones que, a su vez, tienen consecuencias éticas a distintos niveles.
- Es un constructo social que implica un riesgo ético (dilemas), que debe ser identificado y modulado (personas, ambiente, sociedad, etc.).
- Como práctica incluye rutinas, reglas, procesos, formatos, etc.; es decir, una materialización colectiva del saber y, por lo tanto, implica discernir colectivamente sobre lo que nos conviene, o no, de esta práctica (estatus, prestigio, compromiso, poder, servicio y riqueza, entre otros).
- Como búsqueda de la verdad, implica cero tolerancias con los errores de protocolo, la falsedad y la adulteración en su desarrollo.

Teniendo en cuenta las posibles implicaciones para los actores, se hace importante evidenciar 4 apartados en los que se determinen las acciones a seguir para hacer posible los principios esbozados en la presente investigación.

Disminución de Riesgos y Autonomía de los participantes

Se considera que hay una baja implicación psicológica y emocional para los jóvenes partícipes de la investigación, ya que la indagación se centró en las experiencias vividas en el espacio escolar; previamente se exploró con la coordinadora del proceso institucional de inclusión y se preguntó al mismo participante si ha tenido experiencias traumáticas que requieran o hayan requerido ayuda profesional, en pro de evaluar si es conveniente o no realizar la entrevista,

no obstante, ninguno de los casos observados tuvieron situaciones que hayan impedido la realización de la entrevista.

El uso del consentimiento informado debe ser un documento informativo del proceso, sus implicaciones y el uso final de la investigación. Este documento fue presentado de forma personal a los participantes y, cuando fue necesario, también a sus padres o acudientes, con el fin de que tuvieran la posibilidad de decidir su participación en el proceso. En tal sentido, se insistió en no contestar preguntas que ellos pudieran considerar ofensivas, discriminatorias o que lleven a recuerdos extremadamente dolorosos; para esto no tendrán que dar ningún tipo de justificación.

Para disminuir el impacto negativo de las preguntas realizadas y constatar su coherencia con la pregunta de investigación, los objetivos y factores a rastrear, las entrevistas fueron validadas con dos pares con experiencia en investigación antes de su implementación. Uno de los puntos examinados fue el tono de cada pregunta y reacciones posibles a ellas (ver, Formato de las entrevistas en la sección de anexos de este documento).

El consentimiento informado tuvo dos copias en formato PDF: una para que repose digitalmente en el servicio de almacenamiento digital en internet del investigador (Microsoft OneDrive, correo institucional Rosarista) y la segunda copia para ser leída con detenimiento por el participante y a quien se instó a compartirla con sus allegados inmediatos. Por cuanto las familias de los jóvenes sordos son muy importantes para el proceso como red de apoyo y protección.

La investigación se desarrolló en el marco de la pandemia global por coronavirus, lo que implica que el contacto social estará reducido priorizando las indagaciones por medio electrónico. Canales como Zoom y Meet fueron utilizados por su confiabilidad en cuanto a los ataques cibernéticos; el punto neurálgico fue la compartimentación del enlace de llamada que fue entregado al participante e intérprete minutos antes de la reunión para evitar que personas ajenas al proceso ingresaran a la sala o reprodujeran contenidos ajenos a la investigación.

Protección de los Intereses y el bienestar

La motivación a los participantes a contar su historia fue fundamental para que ellos puedan ser vigilantes del proceso; si ellos entienden los objetivos, lograrían abstraerse, comentar y discutir si las preguntas aportan a la investigación. El uso correcto del lenguaje por parte del investigador, sumado a una buena disposición y amabilidad, aportó los elementos para que el espacio de encuentro sea el óptimo.

Se ha hablado sobre la importancia de la interpretación, traducción y registro de las entrevistas para el desarrollo de la investigación. Para ello, el investigador e intérprete preparan la terminología a usar, así como disposición y actitud necesaria en pro de los objetivos. Las entrevistas deberán ser grabadas en video, con la posibilidad de ser “reinterpretadas” en pro de desarrollar un ejercicio lo más técnico posible.

Manejo de Información e intimidad de los participantes

La identidad de los participantes es muy importante y ha sido resguardada, proveyendo un nombre ficticio, con lo que se busca evitar coincidencias en el relato con personas cercanas a este o partícipes del relato. No se usan nombres genéricos (como sujeto 1 o 2) para no despersonalizar la experiencia humana, que en esta investigación es preponderante. El manejo de datos personales de los estudiantes, así como sus relatos, está resguardada exclusivamente por el investigador quien guardará en OneDrive todos los archivos producidos.

Otro aspecto importante a considerar en esta investigación es la presencia del intérprete en el proceso, por ello se trabajó con ella sobre la importancia y consecuencias de esta investigación y sus consideraciones éticas. Sin embargo, es importante aclarar que los intérpretes forman parte importante en la vida de las personas sordas cuando asisten al médico, al psicólogo, ginecólogo u otros espacios donde el profesional o interlocutor no maneja lengua de señas. En su formación, los intérpretes aprenden a identificar los momentos oportunos para desarrollar su papel y cuando deben resguardar la intimidad de las personas sordas; por ejemplo, cuando una conversación es de dos personas, aunque todos puedan ver sus señas, los intérpretes cesarán su labor por principios éticos.

En la presente investigación participó una intérprete que tiene experiencia profesional en el desempeño de su labor con la Secretaría de Educación Distrital cumpliendo con la normatividad vigente; su hoja laboral brinda cualidades de calidad interpretativa y de sensibilidad personal necesarios en este proceso.

Capítulo 5 - La experiencia del estudiante sordo, un campo para el análisis

El reto de la codificación abierta y axial

El proceso de análisis de datos fue realizado con ayuda del software especializado Nvivo, que en un primer momento permitió la codificación abierta con base en un ejercicio analítico previo utilizado para la identificación de aquellos aspectos fundamentales para dar respuesta a la pregunta de investigación, a los objetivos planificados y la construcción de las entrevistas.

Esta codificación abierta permite un primer análisis ordenado de la información; pero es el contraste de las múltiples perspectivas recopiladas, lo que permite un ejercicio analítico de mayor envergadura. La codificación axial permitió encontrar relaciones entre los bloques de información que antes parecía disperso. Este ejercicio quiere mostrar las continuidades en los relatos de los informantes, así como resaltar sus discontinuidades, un ejercicio analítico profundo que permita la descripción densa del caso que nos acoge.

Con base en los ejercicios descritos anteriormente se evidenciaron tendencias en la información; bloques de sentido que dan cuenta de la experiencia de los sujetos en torno a aspectos relevantes que intervienen en la interacción, su estructuración del mundo y la negociación de significados en el encuentro. Se presenta a continuación 6 aspectos relevantes que intervienen en la interacción de niños y niñas sordas con sus pares oyentes en el contexto escolar, a) la Infancia sorda, un proceso de socialización reducido pero una mayor apertura al otro, b) la Intencionalidad del encuentro, su importancia según los sordos, c) las rasgos diferenciales: Determinan el proceso de descubrimiento del otro, d) el Desconocimiento del Sordo: la mayor barrera para una interacción exitosa, e) el no

interactuar es una opción difundida: Mecanismo de defensa, zona de confort y radicalismo del discurso de la comunidad, por último, f) experiencias significativas y balance general de la experiencia en la escuela bilingüística y bicultural.

1) Infancia sorda: un proceso de socialización reducido pero una mayor apertura al otro

Los datos recopilados permiten identificar antecedentes importantes que de múltiples formas intervienen de entrada en la interacción entre sujetos sordos y oyentes en el colegio, una suerte de contexto de la interacción entre niños y niñas sordos y oyentes. Por ello se presenta aquí información relevante frente a los devenires de la infancia sorda, su identificación con una colectividad y el inicio del contacto con oyentes, todo ello basado en sus relatos individuales.

a) Contexto de la infancia sorda, un proceso de socialización primario diferente

El 100% de los entrevistados tienen familias 100% oyentes, “Todos [mis familiares] son oyentes, yo soy el único sordo” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020); en sus relatos de infancia se puede evidenciar que los participantes de esta investigación crecieron en entornos y dinámicas familiares de bajísima comunicación y sin una lengua común porque sus padres no adquieren la lengua de señas. Para Ipiña, Molina, Guzmán & Reyna (2010), el lenguaje es la fuente principal para el aprendizaje social por ello, niños y niñas con déficit o dificultades en esta área presentan limitaciones sociales. Estos autores evidencian un desarrollo similar entre los grupos de niños sordos y oyentes, parecían tener niveles similares de inadecuación social, a saber, Agresividad/Conducta Antisocial y Sobreconfianza/Celos/Soberbia: Uno de los entrevistados señaló: “como muchas familias no saben el lenguaje de señas, se usa el oralismo; digamos los papás de uno muchas veces acuden a esa estrategia, [...] ellos le empiezan a decir a uno “hola” y así uno empieza a identificar [la palabra] y siempre es importante que ellos hablen suave, repetidas veces hasta que uno lo aprende” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Con este relato podemos observar como la socialización primaria de los

niños y niñas sordas tienen dinámicas diferentes a las demás infancias, más aún si las familias no acceden a información sobre las características de la sordera, el acceso al lenguaje de señas o su diferencia con la oralización, aspectos que pueden hacer diferencia.

Por otra parte, niños y niñas sordos por lo general dominan la lengua de señas hacia el quinto grado (al menos a un nivel que le permita una comunicación básica fluida); es válido recordar la importancia de la interacción exitosa para la adquisición de estructuras sociales (Giddens, 1995). En este sentido, Johnson y Erting (1989) (apoyado en las ideas de Berger y Luckmann) sostienen que la sociedad, la identidad y la realidad se conjugan en el proceso de interiorización del individuo; de esta forma, el lenguaje se constituye como el instrumento más importante de la socialización. De forma similar Skliar, Massone, & Veinberg (1995) indican que la adquisición de la lengua en hogares compuestos por padres e hijos sordos se da de forma natural evidenciando la transferencia de símbolos y significados culturales de la misma forma de hogares compuestos por oyentes.

Sobre este tema, uno de los participantes de esta investigación señaló: “[E]n mi familia ellos hablan y hablan y digo, ¿yo qué? Es importante que el oyente quiera aprender lengua de señas, que mire cómo hace para que yo también esté incluida” (Sara, entrevista por Zoom, 2020). En el relato vemos cómo la entrevistada entiende que su socialización primaria se encuentra restringida y es vivida de forma limitada en comparación con otros niños y niñas de su edad. Incluso en la adquisición de una lengua que le permita recibir y enviar mensajes complejos, el niño o niña sordo usa mecanismos rudimentarios para comunicarse con su familia: “era algo complicado; cuando era niño la verdad si sentía que no escuchaba bien, no podía compartir bien con mi familia y eso era bastante complicado para mí” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Estas dificultades comunicativas en la infancia también ponen sentimientos de fracaso y culpa en los niños y las niñas. (Tamayo, Vargas, & Delgado, 2019; Vesga & Vesga, 2015; Batten, Oakes, & Alexander, 2014). Palabras como comer, bañarse, lavar loza, u otras directrices son acompañadas por señas improvisadas que para efectos de este documento llamaremos mímica (ya que los sordos entrevistados no tienen un nombre unificado para ellas).

Por su parte, el niño o niña sorda hará lo propio para comunicarse; no obstante, mensajes más complejos como experiencias, emociones, expectativas, sueños u otros aspectos fundamentales para la construcción de una identidad propia en la infancia no podrán ser compartidos por la inexistencia de canales comunicativos comunes (Batten, Oakes, & Alexander, 2014). Tamayo, Vargas y Delgado (2019) plantean que la lengua nos permite hacer parte de una cultura y, por ende, la primera dificultad para un niño sordo es que sus padres oyentes no pueden acompañarle en la primera infancia a conocer el mundo, generando cierto déficit en el acceso a la información y cierto límite a su socialización.

Uno de los entrevistados recuerda esta situación de su infancia, en la que estas dificultades se evidenciaron de manera contundente:

“era un colegio de oyentes, yo me acuerdo de que tenía mi maleta, estaba nervioso, y veía que todos hablaban y pues yo obviamente no entendía nada y me mostraban los cuadernos. Yo no conocía a nadie y me daba susto, entonces yo pensaba mejor cojo mis cuadernos, los guardo y me voy para mi casa, de pronto me van a robar o de pronto va a pasar algo. Siempre me daba miedo, entonces me quedaba calladito, juicioso. La profe tampoco sabía señas y eso fue muy complicado, entonces me daban hojas lápices y me decían que dibujara, entonces yo ahí calladito dibujaba, yo le mostraba mi dibujo [...]. Después fui otra vez y me di cuenta de que había otros sordos que me hacían señas y también quedaba confundido porque yo no sabía hacer señas y no entendía, entonces siempre fue complicado porque ya había una mezcla de sordos, pero pues yo no entendía ni a los sordos ni a los oyentes. Ya después poco a poco fui adquiriendo la lengua de señas, y ya el ambiente fue diferente porque yo fui aprendiendo”. (Darío, entrevista por Zoom, 2020)

Luego de la adquisición del lenguaje, las personas sordas pueden comunicarse de forma fluida (hacia los 12 años aproximadamente). Giddens (1991) plantea que con el ir y venir de códigos lingüísticos se transportan formas de entender el mundo; signos y símbolos que le dan forma, justifican su existencia y su orden. No obstante, los miembros de la familia de la mayoría de las personas sordas

no comparten tal experiencia por su renuencia o imposibilidad a aprender lengua de señas; según los relatos de los entrevistados, solo su madre o algún hermano aprende algunas señas oficiales de la Lengua de Señas Colombianas, en adelante “LSC”, estas señas de uso diario, por repetición, no son olvidadas, no obstante, la familia no adquiere el lenguaje completamente, “mi mamá más o menos oraliza y yo le digo “mira esta seña”, pero a veces se le olvida. La que más sabe de señas es mi hermana, hemos crecido juntas” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020).

Hemos visto como la socialización primaria de los entrevistados se realizó de forma diferente a la de los demás niños y niñas, y viene a complementarse con la socialización hecha en el círculo de apoyo y aprendizaje escolar o terapéutico; adultos como los mediadores, modelos lingüísticos, educadores, terapeutas y otros más que acompañan la infancia de estos sujetos y que interactúan de forma más constante con los niños sordos.

Es así que para Giddens (1991) las estructuras sociales moldean al individuo a través de su interacción, su socialización le permite participar en su comunidad desde un lugar específico: La “máquina social” comprende siempre una pluralidad de subsistemas sólo parcialmente ajustados entre sí, lo que explica la posibilidad de cambio social” (Giménez, 2006) y, como vemos, los procesos de socialización de un niño o niñas sordo tienen momentos, actores y características diferentes, tal como podemos ver en este fragmento de una de las entrevistas: “Ya después de un proceso, después de algunos años y haber adquirido la lengua de señas y haber surgido, yo sentía que era yo el que estaba mal, que yo era el malo, que yo no me podía comunicar” (Darío, entrevista por Zoom, 2020). En este relato se puede evidenciar un antes y un después (de la oscuridad a la luz social) y aunque cargada de auto recriminaciones cuenta el surgimiento a una nueva realidad, algo que para él no era claro antes y que gracias a la interacción con otros niños sordos pudo problematizar y dar sentido, en este nuevo entramado de signos y símbolos, todo encaja y todo tiene un significado especial cimentado en una historia llena de relatos que han generado sus estructuras.

Este mundo se presenta al individuo como una verdad única, sólida y justificada en el que él es un producto: “Antes no pensaba en eso, decía ¡a sí,

oyentes – sordos, ok!, era algo que no entendía. Ya cuando entro al colegio y empiezo a compartir con los sordos a tener todos estos aprendizajes me doy cuenta de que en mi familia más que todos son oyentes, que ellos hablan, que solamente me dan el saludo, a veces hacen ciertos sonidos con su boca, pero no entiendo” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). La estructuración social actúa en el individuo de forma determinante, lo acompaña donde él vaya; no obstante, en su encuentro con el otro, la realidad y sus reglas son negociadas teniendo en cuenta su capacidad de influencia, “las estructuras (reglas, significaciones...) no son sólo resultado de la acción e interacción de los agentes, sino también de las imposiciones de ciertos agentes sobre otros” (Costa, 1999, pág. 105).

Los sentimientos de culpa en los relatos recopilados son abundantes y se centran en la imposibilidad de interactuar, de no poder incidir en las personas más próximas, “Más con mi familia, siento que obviamente es complicado o que pronto yo no les he brindado más lengua de señas para que ellos aprendan, en algunas de esas situaciones me sentí mal” (Sara, entrevista por Zoom, 2020). La capacidad de transformación de los sujetos, su agencia, es puesta a prueba en la interacción; en ella las capacidades diferenciadas por constructos, políticos, físicos, históricos y otros factores que harán que unos individuos tengan mayores capacidades de negociación e influencia (Costa, 1999; Giddens, 1991; Giménez, 2006; Juaregi, 2013).

En su proceso de socialización primario, la familia no pudo transmitir información valiosa sobre el mundo y la sociedad (Giddens, 1991), no obstante, con su ejemplo, la televisión y otros elementos visuales el niño sordo logra entender el funcionamiento de las reglas, las relaciones y el mundo que lo rodea. Para Tamayo Vargas y Delgado (2019) existe un proceso de moldeamiento en el que sus cercanos impregnan sentidos a través de la acción. En su proceso de socialización secundario, en el aula, la persona sorda identifica a su semejante, a su colectivo y al otro. Su construcción del “nosotros” es una condición necesaria para la reafirmación de la propia personalidad, de la agencia de su visión del mundo y que en la negociación lo colectiviza con aquel sujeto que piensa y que vive de forma similar; esto le conlleva pertenecer a algo (Berriain, 1996).

b) Contexto de la infancia sorda, características iguales a las demás infancias

La baja comunicación con su círculo familiar, es una característica relevante para entender la importancia de la LSC en la vida de un sordo que vive en la ciudad de Bogotá y entender este aspecto como una característica diferencial de esta infancia; no obstante, otras características que intervienen en el análisis de la interacción entre estudiantes sordos con estudiantes oyentes tienen aspectos que comparten con las demás infancias: la simpatía, identificación de temas comunes, los espacios compartidos y un poco de azar hacen que se creen interacciones y relaciones de amistad de una forma más espontánea y con una mayor cantidad de sujetos en la infancia, mientras en la adolescencia estas mismas relaciones forman grupos más pequeños y definidos, como lo señala uno de los entrevistados “con los que ya me conozco es fácil interactuar y me siento feliz con ellos” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020).

Por su parte el sordo se identifica con los que son semejantes, con quienes compartieron la experiencia de aprender el lenguaje y quienes hablan como él. Para ellos, (al igual que muchos otros niños oyentes) no es fácil entablar comunicación con extraños, ya que en ello interviene los miedos al otro, la vergüenza, la inseguridad: “me esfuerzo por qué es importante tener contacto con esa persona, pero por primera vez si me da pena” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020); estas son emociones o sentimientos que los seres humanos en mayor o menor medida experimentamos dependiendo de nuestro “carácter” (apertura a otros) y la configuración de nuestra personalidad, así como las costumbres sociales, los capitales culturales y las habilidades adquiridas en el proceso de socialización primario y secundario, como afirma Juan “necesitaba interactuar, aunque era un poco difícil a veces” (José, entrevista por Zoom, 2020).

En la escuela, al igual que otros escenarios, a niños y niñas se les hace necesaria la interacción con otros, “digamos que a algunos les gusta porque realiza sus amistades, por hacerle alguna pregunta o porque les parece una buena persona y los quiere conocer” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). Estas interacciones se vivencian en toda la comunidad en los diferentes espacios que componen el escenario escolar, desde las formalidades del aula hasta el momento de

esparcimiento en los escenarios deportivos los sujetos se ven abocados al encuentro con otros. “En mi caso cuando yo interactuaba mucho con una compañera oyente sentía agrado, [...] podía hablar con ella y copiar de ella; otros quisieron imitar ese ejemplo, conseguirse su amigo oyente con quien podrían compartir” (Laura, entrevista por Zoom, 2020). Sin embargo, iniciar una nueva relación, un nuevo contacto con alguien es siempre difícil, “Cuando estábamos en algún evento uno si sentía ese temor esa pena, ¿si me toca pasar a hablar? peor me voy a sentir” (Laura, entrevista por Zoom, 2020), aunque los intereses comunes ayudan a superar estos sentimientos y continuar con base en el impulso y las ganas, “jugábamos fútbol, acordábamos un partido algo muy sencillo, algo muy fácil” (José, entrevista por Zoom, 2020).

Por otra parte, los relatos recopilados en esta investigación también permitieron entender que en esta comunidad educativa del colegio Isabel II, el rol de género no es determinante a la hora de interactuar, no se evidencia tendencias en el grupo entrevistado respecto al tema. Esta característica difiere de otras investigaciones en las que se demuestra que existen marcadas diferencias de género, ya que las niñas tienden a entablar más fácilmente relaciones con sus pares oyentes, demostrando mayor confianza, mientras los niños se desenvolvían de mejor manera en los deportes (Martin & Bat-Chava, 2003). Por ejemplo, un entrevistado hombre expresa más comodidad al interactuar con las mujeres e identifica que las relaciones entre las mujeres sordas y oyentes están llenas de envidia, “en mi caso la mayoría eran chicas, con ellos (oyentes hombres) no había tanto contacto, no les gustaba prestar los materiales; en cambio las chicas sí sentían más contacto conmigo, porque yo las molestaba [quiere decir que les hacía bromas para llamar su atención], hablábamos. En cambio, con las otras chicas que eran mis compañeras sordas no había ese feeling, las sordas eran muy cerradas entre ellas y nunca les importaba compartir con los oyentes, eran solamente ellas” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Otro entrevistado hombre se siente más cómodo hablando con otros hombres porque piensa que las mujeres tienen intereses diferentes a los suyos, “con mujeres casi no [interactúo] porque a veces hacen mala cara o son todas

coquetas, se quieren enamorar de mí, entonces no, muy poquito con las mujeres, porque a mí no me gusta que sean así, entonces más con los hombres oyentes” (Darío, entrevista por Zoom, 2020). A su vez, las mujeres entrevistadas también difieren en el gusto por la interacción con el género opuesto o el propio para algunas interactuar con hombres es más fácil, “cuando es hombre uno no siente esa pena; en cambio cuando es mujer uno si siente vergüenza las primeras semanas y ya después la pena se va” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Para otras entrevistadas se hace más fácil la interacción con su mismo género, “las mujeres como que más se integran con nosotros, los hombres tratan de estar alejados, fue así cuando empecé a interactuar con mi amiga” (Laura, entrevista por Zoom, 2020).

Esta situación además permite visualizar cómo las tensiones sexuales y el nivel de interés por sostener relaciones amorosas determinan en ciertos momentos su interacción con base en su historia y su personalidad. Nada diferente a los demás adolescentes que componen la comunidad educativa del Colegio Isabel II y de cualquier otra institución educativa: “después yo ya estaba en décimo y entró una chica a noveno, cuando ella entró yo la miraba, le intentaba decir ¡hola!, cosas muy sencillas, yo buscaba semana tras semana buscar el espacio para saludarla” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

c) Pertenencia a una comunidad

En relatos de los entrevistados es posible identificar un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a su comunidad: “Muchas personas piensan que el término que se usa es el sordo mudo, porque no tienen experiencia, todavía no saben que es la persona sorda, no tienen el concepto, no entienden la cosmovisión” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Esta identidad colectiva da orden a los pensamientos, generaliza respuestas en sus individuos, ayuda a identificar aquellas actitudes o prácticas que consideran como propias del colectivo: “dentro de la comunidad no se ve mucho eso [interactuar con oyentes], muchas veces siempre pasa lo mismo, se interactúa más con nuestra comunidad, con la comunidad sorda” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

La identidad colectiva, de acuerdo con Beriain (1996), construye representaciones sobre sí mismos y sobre los demás, construye paradigmas de posicionamiento social y lucha hacia otros actores, en la dinámica social. Además, incorpora acontecimientos del pasado o presente que relatan situaciones difíciles proponiendo a sus integrantes la responsabilidad del cambio para el avance hacia un futuro prometedor bajo nuevas condiciones, “anteriormente en la historia tanto oyentes como sordos estábamos muy separados, había mucha ignorancia en cuanto a la integración y a la inclusión, por eso nuestras oportunidades eran muy reducidas” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020).

Este sentimiento de pertenencia se hace evidente cuando una persona sorda habla en plural, plantea rasgos característicos de su colectivo, presenta conductas generales de un grupo de personas y da respuestas universales que tienen sentido solo en los participantes de dicho colectivo, “cuando pasamos al bachillerato empieza la integración con los oyentes y se empieza a tener cierto contacto, ahí es cuando los sordos empezamos a entender que es una cultura totalmente diferente” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Por su parte José plantea que “los sordos tenemos esa confianza, la comunicación con la lengua de señas y muchas veces lo que vemos es que falta es integrarnos” (José, entrevista por Zoom, 2020). José también plantea que: “dentro de la comunidad no se ve mucho eso, muchas veces siempre pasa lo mismo, se interactúa más con nuestra comunidad, con la comunidad sorda” (José, entrevista por Zoom, 2020) La identidad colectiva permite a su vez la identificación del otro como aliado o contendiente, le proporciona características que rivalizan en algunos aspectos con él (Beriain, 1996). En el encuentro, se interactúa, se agencia, se negocia, lo que permite la deconstrucción de representaciones con el otro, nuevas formas e interpretaciones nacen desde lo negociado, ambos sujetos han cambiado.

La pertenencia a una comunidad parte del principio de que su situación de discapacidad es una particularidad diferenciada (una diferencia étnica, tribal o lingüística); este entendimiento permite que lo que antes se veía como completamente negativo, empieza a incorporar aspectos más alentadores, como con cierto alivio respecto a las situaciones que se viven: no es una persona a la que

algo le falta, es una persona que pertenece a un grupo diferenciado y que se distingue por una historia similar, la utilización de una lengua diferente a la hegemónica, una “cuestión de la formación de la identidad colectiva, específicamente, del simbolismo constitutivo de la conciencia colectiva que conforma el «nosotros colectivo»” (Berriain, 1996, pág. 287). Este elemento es esencial para entender las dinámicas de los sordos y su movilidad colectiva en el entorno escolar como parte de un grupo diferente a los otros, en la que la importancia que le dan las personas sordas a la LSC trasciende el objeto lingüístico y comunicativo.

A propósito, Skliar, Massone, y Veinberg (1995) plantean que “el uso de la lengua de señas, los sentimientos de identidad grupal, el autorreconocimiento e identificación como sordo, [hace posible] el reconocerse como diferentes” (p.5). En las entrevistas realizadas se recopilaron testimonios sobre la influencia que la lengua de señas tiene en su vida, en sus prácticas, discursos cotidianos y rasgos sociales particulares que dan cuenta de sus costumbres, lo que la convierte en un elemento fundante de una comunidad propia y diferente a la que los rodean. Su relevancia es tal que los usuarios de esta lengua la defienden y piden respeto por ella, solicitando a los demás conocer sus rasgos diferenciales (Ocampo, 2013): “La persona oyente [...] a veces se le burla, porque está moviendo las manos, y se ríe, parece una burla. En cambio, hay personas oyentes que respetan la lengua de señas” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

A propósito de la importancia de la lengua de señas, Johnson y Erting (1989) propone las formas en las que las familias compuestas por personas sordas refuerzan las características étnicas, mientras que los padres oyentes interactúan en menor medida con sus hijos sordos, lo que implica que su proceso de socialización primario se da en el entorno escolar. La adquisición y práctica del lenguaje señado podría asomar las complejidades que asumen estos sujetos cuando son adultos. Para estos autores, el contenido sobre la estructuración del mundo social (relevante y significativo) se transmite en una variedad lingüística particular; ese idioma se convierte en una parte integral de la identidad social del niño, su lengua y condición como sordo le permite la identidad colectiva, le “supone

la emergencia de la definición cultural institucionalizada de una sociedad de referencia, este referente es el «nosotros» (Berriain, 1996, pág. 288).

Tal relevancia es observada en todos los entrevistados cuando su interés primordial en la interacción con oyentes es enseñar la lengua de señas: “cuando yo me acercaba a algunos, queríamos era cómo poder comunicarnos con ellos, poder interactuar con ellos, como que todos pudieran aprender también de nosotros la lengua de señas” (Laura, entrevista por Zoom, 2020); además expresan comodidad enseñando LSC, posiblemente porque son reconocidos por su conocimiento y práctica innovadora (diferente y poco común) que los pone en un lugar diferente a la mirada que resalta su deficiencia física: “pensé que si yo le enseñaba lengua de señas ella se iba a interesar en tener una relación conmigo, ella me dijo ¡no me gustan los sordos!, me hirió y la verdad no le dije nada y le dejé el tema hasta ahí” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Este joven veía el hecho de tener un saber cómo una oportunidad para interactuar con una joven oyente, un lugar donde él y su lengua era el centro de atención.

La importancia de que las personas oyentes aprendan la lengua de señas también adquiere un sentido práctico, que el otro adquiera su lengua implica que el proceso comunicativo sea más fácil, el oyente puede aprender su lenguaje y usarlo, mientras él hace lo propio con el español escrito. Esta postura también plantea un proceso más equitativo porque las dos partes aprenden el idioma del otro, el sordo debe aprender el español escrito y, a su vez, el oyente deberá aprender lengua de señas y darle la relevancia que merece. “Si una persona quiere comunicarse conmigo, de pronto sería chévere que se esforzara en aprender, obviamente sería un objetivo al igual que nosotros, [...] si nos interesa, aprender el español” (Sara, Entrevista por Zoom, 2020).

A todo lo descrito hasta este punto, debemos sumar la curiosidad que produce en el oyente la presencia del sordo y su lengua; tal intriga es un motor que genera posibilidades de interacción: “al principio las personas oyentes se interesan por aprender la lengua de señas, pero ya después dejan de interesarse por aprender la lengua de señas y nos dejan de lado” (Laura, entrevista por Zoom, 2020). En un primer momento pesan aquellos estereotipos sobre el discapacitado; no obstante,

la convivencia propia del espacio escolar hace que los estudiantes oyentes se acerquen con curiosidad al ver la fluidez de la lengua de señas y su eficacia, evidencian patrones y por repetición aprenden señas y significados solo con observar atentamente lo que hace que los oyentes quieran aprender este nuevo lenguaje.

Cuando las personas oyentes comparten el escenario escolar por primera vez encuentran en el sujeto sordo un sujeto diferenciado, la figura de un discapacitado que pone en acción los estereotipos que como persona oyente ha ido incorporando en su vivir: “Si no están familiarizados con el individuo... les permitirán aplicar su experiencia previa con individuos aproximadamente similares al que tienen delante o, lo que es más importante, aplicarle estereotipos” (Goffman, 1981, pág. 38). La mayoría querrá aprender groserías para poder insultar a sus amigos de una forma “novedosa”; en tal sentido uno de los entrevistados plantea: “Lo que más le aconsejaría es que no digan groserías, porque muchas veces los oyentes lo que aprenden es solamente la seña de Hijueputa y es con la que empieza el contacto” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Pocos profundizan la constitución de ese sujeto y se darán cuenta que ya no se ajustan a sus prejuicios, por lo que algunos inician una exploración del otro, “algunos estudiantes me buscan para que les enseñara señas, hablábamos del futuro, me decían que ellos querían ser intérpretes y por eso les enseñaba señas” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020).

d) Mayor flexibilidad en el inicio del contacto

El inicio de la interacción entre estudiantes sordos y oyentes se da en un contexto de grandes cambios en la infancia; el paso de quinto a sexto (para los estudiantes del sistema regular de educación en Bogotá) representa nuevos desafíos operativos, académicos y convivenciales; ejemplo de ello es pasar de tener 2 maestros a 10 (aproximadamente), no tener salón propio ya que hay que desplazarse a otros para recibir clases en diferentes asignaturas, nuevos niveles de exigencia académica, compartir múltiples espacios con adolescentes jóvenes, entre otros cambios importantes.

Para los niños y niñas sordos estos cambios también son importantes, no obstante, los entrevistados consideran este momento como un hito, un momento fundamental donde se inicia la interacción con los oyentes, el tiempo donde las diferencias se hacen evidentes y las similitudes se reafirman: “Cuando damos ese paso a sexto, que empezamos en bachillerato, fue muy confuso por la integración con las personas oyentes, nos sentíamos raros, ellos no sabían que era una persona sorda, éramos unos extraños en la misma aula” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Durante la primaria, el grupo de niños y niñas sordos ha estado en espacios exclusivos para ellos, lo que plantea un espacio enriquecedor para la socialización y para la enseñanza diferencial del conjunto de saberes disciplinares que es importante. No obstante, es fundamental la adquisición de la lengua de señas y del español escrito en esta etapa. Suarez (2007) sostiene que un buen número de niños sordos provenientes de familias oyentes entran a la escuela con habilidades sociales menos fortalecidas que la de sus compañeros, mientras que aquellas familias que participan de la intervención familiar temprana mejoran las conductas sociales de sus hijos sordos. De la misma forma, evidencia cómo los estudiantes sordos moldean socialmente a niños y niñas con las mismas características.

Una vez finalizado este proceso en grado sexto pasarán a la educación inclusiva donde compartirán escenarios con sus pares oyentes. El encuentro se hace fundamental y transformador, pues identificar al otro permite reafirmar su identidad: “cuando estábamos en cuarto de primaria éramos solamente personas sordas y ya; cuando pasamos al bachillerato empieza la integración con los oyentes y se empieza a tener cierto contacto, ahí es cuando los sordos empezamos a entender que es una cultura totalmente diferente, así que buscamos ese apoyo mutuo entre las personas oyentes y las personas sordas” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

En este sentido, conviene recordar cómo se hace necesario un proceso de ajuste entre las prácticas sociales a las que el sujeto está acostumbrado y las prácticas sociales del medio donde él llega y que implica entender nuevas formas y mundos simbólicos. A propósito, Jauregi (2013) aporta que:

“para poder interpretar y crear de forma adecuada significados en un evento comunicativo que mantienen representantes de diferentes comunidades lingüísticas y culturales, resultará imprescindible disponer del conocimiento, destrezas y actitudes propias de un hablante intercultural” (Jauregi, 2013, pág. 6).

En medio de múltiples expectativas y miedos, el proceso se hace especialmente difícil para los sordos; tanto así que critican la forma en que se dio ya que no hay una preparación conjunta (oyentes, sordos), estos cambios se suman a los ya difíciles cambios académicos y otros propios de la edad: “Cuando estábamos en sexto, en bachillerato que empieza la integración y nos sentimos muy confundidos, no hay ese proceso de inclusión anterior para tener contacto con ellos, para que haya adaptación y podamos compartir” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). El sujeto sordo que emprende el acercamiento al otro necesariamente se desplaza de su lugar portando consigo su mundo simbólico; por su parte, el oyente hace lo propio. Salen dos sujetos de su lugar de enunciación a un lugar “otro”, diferente a lo acostumbrado por ambos sujetos: “Estos espacios "entre-medio" [in-between] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [selfhood] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad” (Berriain, 1996, pág. 9).

Los entrevistados también recuerdan este proceso con nostalgia porque sentían que era más fácil interactuar (en la infancia); además había mayor disposición a hacerlo de parte y parte: “me acuerdo de que antes cuando estaba en sexto el contacto era bueno, chévere, fue más que todo en sexto que podíamos compartir y pudimos socializar, no sé si el sentir de los oyentes era el mismo, pero uno si sentía ese feeling” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Como ejemplo uno de los entrevistados nos cuenta cómo, al ingresar a la universidad, él entiende que entre más adulto se es más “cerrado” a la interacción: “ingresé a la universidad y me empecé a dar cuenta que los conceptos eran muy diferentes, que en el colegio efectivamente yo podía ayudarme con mi expresión corporal para hablar con los chicos, que todos éramos jóvenes; en la universidad me di cuenta de que también

habían jóvenes pero había una población más adulta, más cerrada de mente, sin tanta imaginación” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Esta mayor flexibilidad en la infancia es una herramienta fundamental para entender y acercarse al otro; una menor preocupación al ridículo o a comportarse de forma incorrecta (rasgos de la infancia) permitiría menos resistencia a la interacción con el otro. Además la mayor imaginación o más proclividad a desplazarse de su centro hacia la frontera cultural, permitiendo el contacto simbólico con el otro (que también se encuentra en su margen) permitiría mayores posibilidades para encontrar canales o formas de comunicarse “Los compromisos fronterizos de la diferencia cultural pueden ser tanto consensuales como conflictuales; pueden confundir nuestras definiciones de la tradición y la modernidad; realinear los límites habituales entre lo privado y lo público” (Bhabha, 2007, pág. 8). Encontrarse con el otro y afrontar retos lingüísticos y culturales implica la gestión de los sentimientos, emociones y de lo conocido para emprender el viaje de conocer al otro, por ello la infancia puede permitir mayor oportunidad y apertura al otro, para tender puentes sobre las dificultades y negociar nuevas formas de entender.

Para los entrevistados es evidente que el proceso iniciado se truncaba con un compañero nuevo, ya que este no conocía sus rasgos diferenciales, no tenía apertura a la interacción y podría hacer amistades con otros que terminarían excluyéndolo: “con los que eran nuevos realmente no teníamos contacto, no sabíamos quiénes eran, no habíamos tenido el proceso que ya estábamos desde sexto, séptimo y octavo” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Más adelante en el bachillerato, hacia la adolescencia (que trae consigo sus propias dificultades), los contactos se vuelven más difíciles y las rivalidades incrementan “Si cambiaron [crecieron], en sexto éramos más niños, cuando ya pasamos a séptimo ellos se distanciaron y había nuevos compañeros oyentes, ellos se distanciaron de uno y se quedaban callados” (Laura, entrevista por Zoom, 2020).

Para los entrevistados, el grado sexto estuvo lleno de experiencias en las que se sintieron incluidos, en las que había apertura a la interacción. No obstante, cada año disminuían estas condiciones y así mismo disminuían las interacciones; esto creó en todos los entrevistados sentimientos de tristeza por lo que pudo ser

durante todo el bachillerato y de añoranza por lo que fue: “yo me acuerdo que en sexto compartimos mucho con nuestros compañeros, séptimo, octavo, cuando llegamos a ese punto; cuando ya no interactuamos tanto me sentía triste, como afligida respecto a eso, como que solamente interactuamos cosas mínimas y ya, nada más, entonces eso me causaba tristeza” (Laura, entrevista por Zoom, 2020). La identificación del otro y su diferencia es el punto de inicio de inflexiones que se dan en los sujetos cuando el encuentro proporciona un lugar otro significativo, “Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [nationness], interés comunitario o valor cultural” (Bhabha, 2007, pág. 18). Así es apenas comprensible que los entrevistados añoren los ejercicios de negociación espontáneo y libre de la infancia en medio de escenarios más estructurados y rígidos.

2) Intencionalidad del encuentro, sobre su importancia según los sordos

En el plano de la interacción y su importancia, queremos determinar 2 elementos importantes para entender el punto de encuentro; así, se analizan las narrativas propias sobre la importancia de la interacción, el “deber ser” nos puede posibilitar niveles de análisis sobre la forma en que se constituye el mundo sordo. En segunda instancia, se busca un acercamiento a las emociones y sentimientos generada por la interacción y que permite entrever la relevancia que le da el individuo y su intencionalidad (lograda o no).

a) La importancia de interactuar para los entrevistados

Para los entrevistados es muy importante la interacción porque permite su crecimiento en múltiples aspectos; sin embargo, se resaltan dos elementos: el primero es la “visión de futuro”, en el que se deben desenvolver laboralmente y de lo que son conscientes, “Si no vamos al colegio con los oyentes, a interactuar con ellos, cómo vamos a saber en el futuro cómo interactuar, por ejemplo en el trabajo o al estar en la sociedad, en la calle que son personas oyentes con las que nos encontramos todo el tiempo; entonces no tendríamos una vista clara de nuestro

futuro si solamente estuviéramos con sordos, somos una minoría; entonces es importante precisamente adquirir esa experiencia de comunicación con las personas oyentes” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). La visión de futuro puede evidenciar las preocupaciones propias de asomarse a la vida social y a enfrentarse al mundo laboral; es importante recordar que la edad promedio de los entrevistados es de 20 años, lo que puede incidir en la importancia del futuro en su relato; no obstante también puede ser una preocupación aprendida de años de acompañamiento en el que múltiples profesionales les han recalcado la importancia de aprender, insistir, incluirse (entre muchos otros) ya que su futuro está en juego. Son múltiples las explicaciones del por qué de la preocupación por su futuro, sin embargo es una constante en los entrevistados quienes en apreciación sobre la interacción, demuestran su importancia.

El segundo elemento que resalta la importancia de interactuar es el acceso a la información en circulación en un medio donde ellos son minoría: “es importante uno mantener un contacto con las personas oyentes porque ellos nos pueden informar de lo que pasa, si hay algún problema, si un profesor no viene; si uno muchas veces está muy cerrado en compartir con su grupo de sordos, uno se aleja de esa realidad, y uno no se informa y tiene desconocimiento de muchas cosas” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). En este aspecto es interesante cómo la preocupación de estos jóvenes se mantiene centrada en el futuro, en cómo desenvolverse en escenarios predominantemente oyente, “uno piensa en un futuro ya cuando uno tenga un hijo, el hijo puede llegar a ser oyente o puede ser sordo, entonces ya de la experiencia que uno tuvo podría enseñarle, eso depende si los hijos de uno sean oyentes o sordos, porque hay familias donde todos son sordos y sale un hijo oyente, yo pienso que hay que pensar en un futuro” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Es curioso como su “visión del futuro”, en el que la inclusión y el respeto hacia ellos en torno al pleno goce de derechos son características claras de su afán por interactuar, contrasta con algunos de sus relatos en los que ellos o sus compañeros sordos evitan interacción con los oyentes, analizaremos este tema más adelante junto a otros aspectos.

Otros temas resaltados son la posibilidad de fortalecerse como persona, tomar una buena actitud y no sentirse solo, “como sabemos es un proceso, pero es super importante que haya el apoyo, a veces se siente en la lucha uno solo como persona sorda y no encuentra apoyo” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Una de las entrevistadas afirmó que su autoestima y seguridad personal era fortalecida con la interacción, “Creo que me ayuda en alguna fortaleza, en el sentido de no sentirme que estoy sola, sino que me ayuda más a mi carácter” (Sara, entrevista por Zoom, 2020). Tener seguridad en sí mismo es importante para afrontar el reto de la interacción, aunque los entrevistados creen que el acto de interactuar les permite aprender, adquirir carácter y sobre todo adaptarse al contexto del que hacen parte, “como persona sorda siento que me puedo adaptar al contexto y aprender mucho de esta experiencia” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

Además, todos los entrevistados resaltan la importancia que reviste el cambio actitudinal hacia el otro para hacer posible la interacción, el aprendizaje y el fortalecimiento personal, “¿Que es mejor?: un sordo que piense positivo y que piense en eliminar barreras, en poder o no poder” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). La exposición al otro permite mayor tranquilidad para la interacción en múltiples escenarios, se crea la costumbre de interactuar; “nos puede generar bastante fortaleza porque así ya no nos dan miedo, ya estamos más unidos, más acostumbrados” (Darío, entrevista por Zoom, 2020). En tal sentido, Goffman (1981) plantea que el sujeto prepara la agencia de su ser antes de lanzarse a la aventura y asomarse a las fronteras de su entorno. Desde su identidad colectiva, organiza y prioriza los argumentos y acciones en búsqueda de una actuación determinante o al menos decorosa en el escenario social. El autor denomina a este espacio ‘región posterior’; la región anterior es la actuación misma y es la acción de repetición la que ayuda a mejorar el performance día a día.

El esfuerzo de compartir con otros implica para el estudiante sordo inmiscuirse en la vida escolar para el disfrute de los buenos momentos del que quieren hacer parte, “Les gusta también compartir con las personas porque ven que se ríen o están jugando, entonces quiere participar de eso también, es como hacer parte de estos procesos, a algunos les gusta compartir con los oyentes” (Lucas,

entrevista por Zoom, 2020), estas experiencias no solo son placenteras sino que les permite mejorar su “performance” y adquirir nuevas herramientas.

Es por ello por lo que consideran que conocer al otro permite entender los límites y los rasgos diferenciales importantes para convivir de forma respetuosa y en armonía, “la pluralidad de visiones del mundo está ligada a la pluralidad de puntos de vista y al mismo tiempo a las luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítimo” (Berriain, 1996, pág. 362). De tal forma conocer al otro y saber cómo se comporta, lo que le disgusta o cómo se comunica permite mejorar la interacción, ser elocuentes con el otro, “al no tener contacto con las personas oyentes y dividirse por completo, por aparte, va a generar falta de respeto, que lleguemos al punto de interactuar de mala manera, de criticarnos entre nosotros por no conocer a la otra persona, a la otra cultura” (Laura, entrevista por Zoom, 2020). Reconocer las múltiples perspectivas permite un dialogo más certero y amable, esto es reconocido y aceptado por los entrevistados.

Es posible que la formación recibida en su familia, en el medio clínico y en el colegio hayan permitido la construcción de estos principios que orientan el discurso sobre la interacción con los oyentes. No obstante, es claro que los sordos entienden que la integración social y su inclusión es preponderante para que se puedan desarrollar en la sociedad con libertad y autonomía (aunque sea difícil el proceso); de ello depende su presente y futuro como ciudadanos.

b) Emociones y cambios

El éxito o los problemas comunicativos traen diversas emociones y sentimientos, reacciones al percibir si la interacción fue positiva o negativa y que se resaltan según la importancia que se le da al acto de interactuar, sobre todo si se da en un contexto donde la lengua que se usa no es común “había esos momentos en los que uno se sentía mal porque uno quería comunicarse, tenía la disposición de querer socializar, pero no encontraba la manera de hacerlo, existía una desilusión, impotencia, aburrimiento, uno se sentía mal” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Las emociones y sentimientos que se expresan en los relatos de los entrevistados indican su nivel de satisfacción y logro con la interacción; si la

comunicación se da de una forma constante y amable, se considera una experiencia exitosa, “Siempre es muy feliz esa situación porque es algo diferente, casi todos estamos integrados por qué estamos jugando, es muy divertido porque nos burlamos de todos, ya cuando terminamos nos abrazamos y ahí es cuando de pronto nos dan ganas de llorar, pero es de felicidad” (Darío, entrevista por Zoom, 2020).

El desinterés o apatía en el oyente, la imposibilidad de transferir el mensaje a pesar del uso de múltiples recursos o sentirse utilizados para aprender groserías, son indicadores del fracaso: “Si, a veces con los oyentes son reacios, es difícil la comunicación, de pronto yo quiero hacerme entender, quiero comunicarme y es difícil con ellos la comunicación, la persona oyente no quiere, no puede, y es difícil la comunicación, es algo frustrante” (José, entrevista por Zoom, 2020). En el último caso, los entrevistados relatan los sentimientos que les dejan estas experiencias. El estrés, “obviamente de la repetidora uno se estresa” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020) y la vergüenza son otras de estas reacciones previas a la interacción que son muy comunes, “A mí me da pena porque yo soy muy penosa, ejemplo cuando ellos no me entienden y yo escribo algo de español y voy es por otro lado, ellos dicen esto no es lo que estamos hablando o no es así entonces ahí es cuando me da pena” (Sara, entrevista por Zoom, 2020).

Un buen número de emociones son expresadas por los entrevistados cuando se indaga por múltiples experiencias y momentos de la interacción; por ello es curioso que hayan considerado (en un primer momento) que la interacción no genera cambios en ellos o en los oyentes: “Es normal, el proceso de conocerse mutuamente es normal, entonces no creo que algo mayor cambie en la persona” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). Así las cosas, luego de reflexionar un poco frente al tema, algunos entrevistados identifican ajustes generados por la experiencia en su personalidad y en la de los oyentes: “Cuando hay un primer contacto yo creo que, si puede haber un cambio de pensamiento, no se la persona oyente; pero en mi caso como personas sordas si cambiamos de pensamiento, siempre quiero estar más tranquilo, tolerante, amable” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). El punto de encuentro tendrá que exigir al sujeto su capacidad creativa,

flexibilidad y argumentación para el éxito en el proceso de negociación: “La articulación social de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica” (Bhabha, 2007, pág. 32).

En concordancia con su discurso, se destaca que interactuar con oyentes hace que se pierda el miedo; por ende, adquirir tranquilidad y práctica en las futuras interacciones son cambios que ellos identifican como positivos: “la primera vez que yo traté de interactuar me dio un poco de miedo porque no sabía cómo comunicarme con esa persona, si me iba a entender lo que le iba a escribir, pero eso ya después se vuelve una costumbre” (José, entrevista por Zoom, 2020). Por otro lado, conocer a sus compañeros oyentes (y viceversa) les permite entenderlos, crear estrategias de comunicación y, de esta forma, adaptarse al contexto de la interacción, “cuando uno pasa a sexto ahí si hay un cambio de chip porque uno empieza a buscar otras herramientas para hablar con el oyente” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Este proceso se aplica también para los oyentes, ya que entender al sordo le permite adaptarse a un contexto desconocido de interacción y generar estrategias, “el oyente si cambia en el sentido de que ellos ya conocen cómo es la persona sorda, de pronto pueden manejar la situación mejor” (Darío, entrevista por Zoom, 2020). Para las personas sordas participantes en esta investigación es importante que tal conocimiento se haga efectivo con la implementación de nuevas formas de interactuar con base en este conocimiento, “nos puede generar bastante fortaleza porque así ya no nos dan miedo, ya estamos más unidos, más acostumbrados” (Darío, entrevista por Zoom, 2020). Personas sordas y oyentes, desplazadas de sus grupos de referencia, interactúan, negocian y son permeados por el otro. Ambos regresan a su colectivo transportando nuevas perspectivas que serán puestas a prueba, modificando en algo el grupo de referencia y, por ende, su respuesta futura.

3) Rasgos diferenciales: Determinan el proceso de descubrimiento del otro

Determinar cómo la personalidad de los sujetos que intervienen en la interacción es importante para el análisis, sobre todo porque los entrevistados

consideran que la interacción es un proceso mediado por la búsqueda de herramientas comunicativas: si los intereses y las personalidades no están alineados, no habrá mecanismo comunicativo que valga para que la interacción llegue a feliz término.

a) Personalidad y proceso

En la información recolectada se puede observar cómo la intensidad y la regularidad de la interacción depende de la personalidad y receptividad del sordo y el oyente. Al igual que muchas otras relaciones humanas, las personalidades introvertidas tienden a tener dificultades para interactuar y evitan el contacto con el otro; claro está que este fenómeno puede maximizarse si se presentan códigos lingüísticos diferentes entre los que interactúan, “yo sé que sí es importante hablar y demás, porque mi mamá siempre me ha pedido que hable, que intente hacerlo, y me han dado muchas terapias, pero la verdad no me parece que sea algo sencillo de hacer y no es fácil” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020).

A propósito, Wauters y Noors (2008), en su investigación desarrollada en los Países Bajos, encontraron que los niños sordos y oyentes no tenían dificultades para aceptar a sus compañeros y que se daban relaciones de amistad sin diferencias entre los sujetos. En este sentido, en el campo de la competencia social, los niños sordos obtuvieron menores resultados en comparación a los oyentes evidenciando un comportamiento más retraído. Sin embargo, en los participantes entrevistados se encontró una gama amplia de personalidades que determinan en buena medida la forma en la que encaran la interacción, por lo que las características de personalidad en este grupo de entrevistados constituyen un elemento central en el desarrollo de las competencias sociales.

Así, las personalidades más extrovertidas posibilitan más canales de interacción, generan más estrategias de acercamiento y mantienen mayor contacto con otros, “Mi ex novia era una persona oyente, yo pienso que cuando uno ya ve una persona oyente y pensaba es bonita, es atractiva pero como llamo al intérprete, no quiero que se meta en mis cosas, es algo más personal, entonces en mi caso miraba, esperaba y me acercaba y me alejaba [...] yo le hacía señas, y le

preguntaba ¿cómo es tu nombre? entonces ella me decía de manera oralizada” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Ellos mismos consideran que hay personas sordas a los que no les gusta interactuar y esto es percibido también por el oyente, quien se acerca a aquellos sordos a quienes les parece más fácil interactuar, a aquellos que están más dispuestos: “Habían 5 sordos y se acerca un oyente, ese oyente se acercaba a mí y le decía a uno para que les avisara a todos. Lo que nos dábamos cuenta, era que el oyente tenía más contacto con algunos y no con todos los sordos” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Por ello es un tema clave la receptividad del oyente y si el sordo siente simpatía por él: “hay veces que la persona sorda puede estar interesada en interactuar con ellos, pero el oyente por la comunicación no se interese tanto. Eso depende más como en el gusto de la otra persona” (José, entrevista por Zoom, 2020).

No obstante, estas situaciones permiten entrever que algunas personas son menos proclives a buscar relaciones con otros, “si de pronto tenemos contacto y nos conocemos un poquito, digamos que podríamos intentar algo, un poquito, pero es difícil cuando no es una persona sorda porque no tenemos mucha comunicación” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). En algunos casos se evita esta interacción, generándose a sí mismo una autoexclusión o una “barrera”, como lo llaman algunos entrevistados: “si la persona sorda no se siente cómoda interactuando con el oyente, ahí no habría nada que hacer” (Sara, entrevista por Zoom, 2020). En algunos casos, se evidencian relaciones positivas en las que ambos sujetos comparten espacios, ideas y gustos luego de mediar mecanismos comunicativos, “Cómo andábamos tanto tiempo juntos ahí aprendió lengua de señas, obviamente yo me sentía muy bien, él me aconsejaba y yo lo aconsejaba, siempre andábamos muy unidos y él era oyente” (Darío, entrevista por Zoom, 2020).

Por otra parte, los entrevistados reconocen que en la mayoría de los casos la interacción es pasajera y que el interés disminuye; además entienden que los estudiantes que recién ingresan a su grupo no van a tener contacto con ellos, esto parece estar relacionado con que hay muchas barreras que sus compañeros ya superaron: “interactuábamos con algunos oyentes que ya llevaban varios años con

nosotros; con los que eran nuevos no realmente no teníamos contacto, no sabíamos quiénes eran, no habíamos tenido el proceso que ya estábamos desde sexto, séptimo y octavo” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Las barreras comunicativas hacen difícil la transferencia de mensajes complejos hasta que se gana práctica y confianza entre los sujetos, por ello el ámbito privado no es abordado en la mayoría de las interacciones, “en el caso de que estoy interactuando con otras personas trato de dejar de lado mis cosas privadas y solamente interactúo con ellas sobre otras cosas y no más” (Laura, entrevista por Zoom, 2020).

Podemos afirmar, según los relatos de los entrevistados, que en la escuela, la comunicación fluye por situaciones diarias en las que se ven involucrados estudiantes oyentes y sordos; surgen aquí temas superfluos sobre deportes y actividades propias de proceso escolar. Un ejemplo típico es el interés de los oyentes hombres por aprender las groserías en lengua de señas: “Lo que son los chicos, ellos aprendían groserías, y a veces uno se sentía herido por los comentarios que ellos decían” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

No obstante Luis recuerda que “Nosotros los sordos somos así, nos gusta tener hartos contactos y si no, pues no nos interesa conocer a esa persona” (Luis, entrevista por Zoom, 2020), de tal forma demuestra cómo se valoran los múltiples intercambios con un mismo oyente para ganar confianza, práctica y conocimiento, a esto los entrevistados le llaman “proceso”; inicia desde los primeros acercamientos y se extiende si el interés en ambas partes prevalece, “son etapas donde el sordo y el oyente van teniendo contacto poco a poco y se van adaptando, después de la adaptación seguiría la integración donde uno le puede aportar a la persona oyente y la persona oyente también le puede aportar a uno” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). En este proceso los dos sujetos deberán conocer al otro, tratar de entender su motivación, identificar y poner en práctica mecanismos comunicativos que les permita interactuar y necesariamente mejorar el español escrito en el caso de los sordos y adquirir señas en caso de los oyentes, “en un comienzo es más la persona oyente la que le aporta a uno en cuanto a el español, pero después uno también le puede enseñar a esa persona lengua de señas” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

El proceso determinado por un interés común tiene un inicio que todos los entrevistados refieren de manera constante, “Algo muy sencillo, frases muy sencillas, si voy a escribir algo muy sencillo. Si él no me entiende la frase trato de cambiar las palabras, si definitivamente no me entiende empiezo a describir la situación, de esa manera para que él me pueda entender. Yo sé que no va a ser a la perfección, pero eso es con el tiempo y es un proceso, también el contacto que se tenga con la persona y de ahí en adelante se podría entender mejor” (José, entrevista por Zoom, 2020). En esta frase reconocemos los diferentes pasos que una persona sorda identifica cuando se acercan a alguien, se nota la importancia del español escrito en la primera etapa de la interacción, como principal vehículo de significado, aunque no es el único, también intervienen el señalamiento, el dibujo, la mímica y otras técnicas de comunicación.

b) Mecanismos de comunicación

i) Español escrito, pros y contras

Este mecanismo es fundamental para el inicio de la interacción; su funcionalidad y universalidad permite que una persona sorda ponga en un trozo de papel palabras o frases cortas con las que se inicia la comunicación: “los oyentes llegaban y cuando se interesaban en hablar con una, entonces ellos le dan a uno como una notica, entonces uno le seguía respondiendo ahí mismo en la notica” (Laura, entrevista por Zoom, 2020). La iniciativa puede nacer de cualquier sujeto según sea su interés; lo interesante es que el “papelito” brinda la posibilidad de intercambiar ideas primarias, permite un mínimo de interacción al principio de la relación, hace más tranquilo el acercamiento y, para las personas sordas, es clara señal del inicio del proceso: “cuando una persona oyente se acerca a mí, había un problema de comunicación que solucionábamos por medio del escrito o del deletreo en lengua de señas, por ejemplo, se decían cosas muy básicas como, matemáticas cuaderno llevar responsabilidad” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Un entrevistado aconseja a los estudiantes oyentes que, “si no sabe comunicarse en señas, que nos dé el papelito escrito, también debería mirar en internet que hay

mucho vocabulario en lengua de señas que puede aprender, si de pronto quisiera comunicarse con nosotros así al hacerlo” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020).

Aunque el uso del papelito suena fácil, para los estudiantes sordos no lo es: deben adquirir una lengua distinta a las señas a las que ya están acostumbrados, cuyas reglas responden a la forma en cómo suenan bien las palabras, fonemas a cuyo sentido no pueden acceder los sordos, por ello ellos reconocen que los sordos tienen diferentes niveles de escritura y lectura que les permite usar de forma efectiva el método del papelito; la importancia del aprendizaje del español escrito es revelada en todas las entrevistas de múltiples formas, “cuando mejoré mi nivel de lectura pude entender un poco más, cómo hablar con ellos, si siento que hubo un cambio allí” (Laura, entrevista por Zoom, 2020); su uso en la interacción con los estudiantes oyentes y otras situaciones prácticas ha revelado la necesidad imperante de un manejo eficiente de esta lengua, “me parece importante, me exige el aprender español, en caso tal de que el oyente tiene una información, escucha algo él me puede avisar, esa socialización e interacción es importante” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

En múltiples ocasiones los entrevistados apuntan que el uso español escrito inicia por la exigencia en la interacción con las personas oyentes y se hace más evidente la necesidad cuando están fuera del sistema educativo inclusivo. “la principal ayuda que yo identifiqué fue el escribir, ellos se limitaban a escribirme, ahí me toco otra vez empezar a aprender español, a tener asesorías, porque yo si pienso que en el colegio le deben a uno exigir español escrito, es muy importante” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

A pesar de su importancia, hallar las palabras correctas y su orden correcto es un procedimiento difícil por cuanto la lengua de señas tiene otras reglas por ello los estudiantes refieren la dificultad de escribir en el papel, tachar lo escrito e intentar escribir de nuevo, “Los oyentes no entendían, me decían como así no entiendo, qué me está diciendo, entonces lo que hacíamos nosotros era aprender algo de español para poderles decir” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

Al interior de la propuesta educativa inclusiva reconocer la importancia y utilidad del español escrito no es fácil por el esfuerzo que representa aprenderlo, de

hecho, los entrevistados reconocen que no les gustó aprender este idioma en el colegio y en su vida actual lo lamentan, “Cuando me gradué y salgo y paso a la universidad, ellos no me entienden (sus compañeros). Yo estaba muy enfocada en la lengua de señas, no me importaba mucho el español escrito, en el colegio no aproveche esa oportunidad” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

El niño o niña sordo no tiene interés en el aprendizaje de una lengua que tiene poco uso (y que rivaliza con su lengua), a esto se suma las dificultades propias del proceso de aprendizaje (pedagógico, cognitivo, didáctico) y la falta de acompañamiento familiar lo que tiende a repercutir en una bajo nivel de aprendizaje, “Desde mi experiencia en el colegio yo pensaba ¿el español para qué?, a mí me gusta la lengua de señas y no necesito escribir, necesito fortalecer mi lengua de señas, me ayudaba de mi expresión facial y corporal” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

La apropiación del español escrito (aprendizaje y ejercicio) en el bachillerato es bajo, va mejorando con el paso de los años, en comparación con los oyentes sigue siendo pobre el manejo de este idioma, “lo que hacía para mejorar la comunicación, era enseñarle las señas o algo para que fuera más fácil, porque a veces con la escritura era un poco difícil de pronto no me daba a entender” (José, entrevista por Zoom, 2020).

Su aprendizaje es diferente al proceso que hacen los niños y niñas oyentes quienes usan los fonemas y las sílabas que usan diariamente; así las cosas, se escribe como se habla. Por ello, estas opciones no están disponibles para las personas que han nacido sin el sentido del oído o que lo hayan perdido antes de aprender a leer y escribir. Además, se suma la dificultad que representa para las personas sordas la organización de las palabras para que tengan sentido (gramática), una habilidad aprendida en los oyentes al mismo tiempo de la adquisición del habla y que se desarrolla hasta el final de la vida de forma espontánea (porque escribimos como hablamos) y que no se equipara a la de una persona que no puede hablar (porque no escucha lo que dice), por tanto su forma de escribir tiende a usar la estructura “signada” de la lengua de señas, lo que hace confuso la escritura de párrafos largos, “Algo muy sencillo, frases muy sencillas, si

voy a escribir algo muy sencillo. Si él no me entiende la frase trato de cambiar las palabras, si definitivamente no me entiende empiezo a describir la situación, de esa manera para que él me pueda entender” (José, entrevista por Zoom, 2020).

El aprendizaje del español (como lo conocemos los oyentes) no es posible en personas sordas: se requieren técnicas y procesos pedagógicos específicos que son la rehabilitación oral (oralización) y/o la adquisición de la LSC. Para estos sujetos, el español es una segunda lengua cuyo aprendizaje no es común y su distinción de “materno” no tiene la misma significancia que en los oyentes: “Sabemos que la segunda lengua de los sordos es el español, para el oyente es su primera lengua, pero para nosotros no, no es muy funcional” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). En su lugar, las personas sordas aprenden lengua de señas con la que pueden comunicarse con otros como él, u oyentes sensibles a su realidad que por múltiples circunstancias también la aprenden.

Interactuar con base en el español escrito implica que el sordo haya ganado conocimiento en su vocabulario, legibilidad de sus grafemas, velocidad y gramática, todo ello para dar a conocer las palabras que encierran el objeto que él contiene como imagen mental (ver viso gestualidad), en un intento de plasmar una idea coherente para el otro: “yo empezaba a salir con ella, acompañándola, pero si había el sentimiento de incomunicación, porque muchas veces no conocía la palabra que yo quería deletrear, sabía la seña, pero no la palabra” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Este proceso de adquisición, que en las infancias en general se desarrolla hacia los 5 a 7 años de edad, le tomará a la persona sorda profunda al menos 10 años más y mucho esfuerzo para su comprensión y ejercicio, esfuerzo al que no todos los sordos quieren apuntar: “yo por lo menos entiendo bien al español estoy acostumbrado a ello, entonces si me consultan, yo podría responderle por medio de este escrito” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020).

Las dificultades para la adquisición de una segunda lengua hace que el mecanismo sea difícil y, en ocasiones, hasta agobiante para los sordos; además es muy confuso para los oyentes que no entienden por qué sus compañeros sordos no escriben como ellos: “En el caso de los oyentes tiene un nivel de español mucho más elevado y nosotros no, así que esta es una situación complicada [...] uno quería

expresar muchas cosas pero no había comprensión de la información, uno intentaba a veces escribirle a ellos cosas pero ellos no lo entendían porque era muy diferente o ellos intentaban escribirnos cosas a nosotros pero como su nivel de español es mucho más alto, nosotros no podíamos entender, [...] ellos tienen un buen discurso, ellos saben hablar muy bien y escribir muy bien” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). La entrevistada plantea las dificultades para que los estudiantes oyentes entendieran lo que les quería decir y a pesar del interés y la dedicación del estudiante sordo su nivel de escritura y lectura de español se hace muy difícil llegar a igualar a los oyentes.

Los entrevistados reconocen que algunos sordos no saben español escrito, haciendo más difícil la interacción con oyentes: “depende de los grupos, porque hay algunos sordos que no utilizan el español para absolutamente nada, pero obviamente hay sordos que si manejan el español y la lengua de señas para efecto de traducción” (Sara, entrevista por Zoom, 2020). No obstante, se encuentra que el uso de dispositivos electrónicos y las redes sociales ha venido cambiando su relación con el español escrito, “yo chateo y digo ¡hola! ¿cómo estás?, obviamente depende de los grupos, si de pronto es un grupo con sordos y obviamente ellos no entienden el español, hacen una video llamada” (Sara, entrevista por Zoom, 2020).

El uso de las herramientas tecnológicas y el internet ha ido posicionando nuevas estrategias para que el sordo pueda acercarse y entender el español escrito: “nos encontrábamos [con una oyente], también chateábamos por medio de WhatsApp, pero cuando lo hacíamos por ese medio yo le entendía a ella el español, pero muchas veces había palabras que yo no conocía; lo que hacía era que me dirigía a Google, buscaba la palabra y entendía lo que ella me estaba queriendo decir” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Esta posibilidad cada vez es más extendida entre los sordos gracias a sus teléfonos móviles y otros dispositivos que están a su disposición en todo momento, “en mi caso yo como persona sorda cuando necesitaba hablar con un oyente, pedirle algo de tareas, yo intentaba articular la palabra, me esforzaba bastante por medio de WhatsApp, digo por favor tarea sociales o por favor tarea artes, todo lo que uno pudiera necesitar de las diferentes materias” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

Con este relato podemos observar como el uso de las herramientas web en los teléfonos inteligentes impulsan el uso del español escrito, fomentan el aprendizaje de significados en este idioma y la apropiación de conceptos. En tal sentido podemos evidenciar la importancia que adquiere el uso de motores de búsqueda en sus teléfonos inteligentes que les permite indagar por el significado de palabras que desconocen, además apoyarse en las imágenes proporcionadas por estos servicios de búsqueda para la adquisición y afianzamiento del concepto en español escrito y su seña en LSC. Identificar plenamente las ideas puestas en español escrito es todo un reto para un sordo, sin embargo, con el apoyo audiovisual hay más posibilidades de entender el mensaje y continuar con la comunicación (Abello, 2017).

En cuanto a las redes sociales los entrevistados consideran que hay un uso generalizado del WhatsApp, “en el caso que sea una chica la que se me acerca, me dice ¡hola! yo siento que la comunicación no se va a poder dar; entonces yo recurro de una vez al celular, y con el celular es que podemos comunicarnos” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Todos los entrevistados tienen Facebook e Instagram como medio de comunicación y para el acceso a información por su contenido visual. No obstante, se usa en menor medida: “en Facebook, Instagram en otras redes sociales también usamos el chat muchas veces, tratamos de comunicarnos de la misma manera pues no con textos perfectos, muy elaborados, pero tratamos de utilizar textos cortos en estas redes” (Laura, entrevista por Zoom, 2020). Ninguno de los entrevistados usa otras redes sociales porque tienen demasiado texto (por ejemplo, de Twitter).

En la actualidad vemos múltiples proyectos para usar las herramientas tecnológicas como medio de comunicación y aprendizaje en el entorno del encuentro de sordos y oyentes (Martínez, Isaza, Roa, Bejarano, & Medina, 2017) y en general de ayudas tecnológicas para superar las barreras comunicativas.

ii) **Otros mecanismos usados**

El abordaje sobre otros mecanismos usados deja en evidencia una gama importante de estrategias para llevar el significado al oyente y viceversa; es por ello

por lo que se entiende el proceso comunicativo como un espacio dinámico en el que intervienen experiencias previas y recursos del contexto. Para Muñoz (2014) es “mínimo el porcentaje de sujetos con discapacidad auditiva que no acude a canales de comunicación como gestos, dibujos, Lengua de Señas, castellano oral o escrito para interactuar con oyentes” (p.90).

Antia y Kreimeyer (2003) analizan los mecanismos de comunicación que han utilizado los estudiantes partícipes al interactuar, identificando dos grandes grupos: por un lado, los lingüísticos, en las que se encuentran lenguas orales y lengua de señas; y, por otro lado, es la actividad mímica (gestual) la herramienta utilizada, ya hemos visto la importancia y el extendido uso de la lengua de señas entre los sordos. Además estos autores exploran cómo el español escrito es fundamental para la interacción con oyentes, así como las dificultades para su dominio y, por ende, su limitado uso; es por ello por lo que se utilizan en menor medida y de forma alterna otras estrategias comunicativas.

Pocas personas sordas entrevistadas en esta investigación usan la lectura de labios con parientes cercanos con los que han identificado el movimiento labial de una palabra específica: “yo generalmente siempre he usado la lengua de señas, nunca he hecho la lectura de labios; siempre ha sido una costumbre mía, si es una costumbre dentro de la comunidad, algunos sordos sí tiene esta práctica” (José, entrevista por Zoom, 2020). Para su adquisición se necesita mucha práctica y sensibilidad de parte del hablante para entender que debe hacerlo vocalizando correctamente y despacio; por otro lado, la adquisición de vocabulario por parte del sordo es difícil y necesita mucha repetición para que pueda ser puesta en marcha; esta condición hace que sea usada por personas que perdieron el oído después de aprender a hablar o que ha hecho múltiples terapias para la oralidad; de hecho, ninguno de los entrevistado usa este método de forma efectiva y aceptan que su uso es muy pobre.

Otro mecanismo al cual recurren con frecuencia los entrevistados son los dibujos para apoyar el español escrito en la exposición de una idea compleja, esto sobre todo se permite en un lugar donde están los recursos necesarios para hacer este tipo de prácticas, “el español yo no lo manejo muy bien, pero de pronto haría

muñecos o dibujos o escribiría algo muy sencillo para que entendiera” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020). Otro recurso usado es el señalamiento de objetos, personas o situaciones del entorno para apoyar el mensaje que se quiere transmitir, “empezamos a señalar objetos, a señalar cosas con la que los oyentes están familiarizados, empezamos a describir en la misma casa o lugar, cuando estamos fuera de la casa siempre estamos mirando como captar la información para poderla describir” (José, entrevista por Zoom, 2020).

Señalar objetos y relaciones puede necesitar de otra estrategia similar a la que se recurre con mucha facilidad: escribir en un papel unas pocas palabras y desarrollar teatro o mímica podría proyectar una idea de forma confiable, claro está siempre que haya imaginación, disposición y coraje para desarrollar estas prácticas (que en los adolescentes, jóvenes o adultos genera tanta vergüenza). “La comunicación era más que todo como si fuera una obra de teatro, uno buscaba con el cuerpo, con la cara, con las expresiones poder decir algo. Si uno no tenía maleta o cuaderno para poder escribirlo [...] uno se ayudaba de los movimientos corporales, de la cara, depende de lo que uno quisiera decir, cosas muy básicas que uno dramatizaba, el mensaje que uno quería hacerle llegar al oyente y la persona oyente podía captar eso” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Abello (2017) concluye que “en los actos comunicativos, independientemente de quien asuma el lugar del emisor o el de receptor, es el sordo quien se vuelve más recursivo al momento de intercambiar mensajes, ya sea por medio del castellano escrito, la lectura de labios, el señalamiento de objetos o lugares y algunos códigos viso-gestuales” (p.45). Al igual que la autora, creemos que esta puede ser la preparación consciente que hace la persona sorda para las interacciones futuras, planteamiento de Goffman (1981) cuando indaga por el escenario de preparación previa de la interacción.

iii) Sobre el intérprete

Un hallazgo relevante en la información recolectada permitió entender que el papel del intérprete no es tan relevante para los sordos en los escenarios interpersonales fuera del aula; “yo pienso que cuando uno ve una persona oyente y

pensaba, es bonita, es atractiva; pero cómo llamo al intérprete, no quiero que se meta en mis cosas es algo más personal, entonces en mi caso miraba, esperaba y me acercaba” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Su privacidad es un elemento importante para que el intérprete no intervenga en la interacción espontánea; sin embargo, puede ser que las personas sordas se han acostumbrado a su ausencia (por la baja cantidad de personas que desarrollan esta labor en los entornos que lo rodean) y no tienen presente este recurso. Sin embargo, sí es un preciado recurso utilizado en la comunicación y formación académica, y como método de consulta de los estudiantes sordos y la adquisición de vocabulario (español – señas – español): “muchas veces había palabras que yo no conocía, lo que hacía era que me dirigía a Google, buscaba la palabra y entendía lo que ella me estaba queriendo decir, o también le preguntaba al intérprete cual es la señal de esta palabra” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Desde otra óptica, para las personas sordas, este actor es el ideal al que todos los oyentes deberían seguir, personas que conocen personas sordas, las comprenden, hablan su lengua y quieren compartir con ellos: “algunos estudiantes me buscan para que les enseñara señas, hablábamos del futuro, me decían que ellos querían ser intérpretes y por eso les enseñaba señas” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020). Este actor y otras personas oyentes comparten con los sordos su forma de entender el mundo, sus ideas y experiencias; sin embargo, no pertenecen al colectivo sino a “comunidades de solidaridad”, término utilizado por Skliar, Massone y Johnson (1995).

Por otro lado, en las entrevistas se encontró que las expectativas sobre el intérprete van cambiando con el tiempo: al principio se cree que va a estar mucho más presente en la vida académica y convivencial; luego, por su escasez, esta visión cambia y pierde relevancia: “yo tenía la idea que siempre iba a tener unas personas oyentes que me sirvieran, que me ayudaran, que ayudarán a la comunidad, un intérprete que siempre estuviera pendiente de mis cosas, que incluso podía usar en citas médicas” (Laura, entrevista por Zoom, 2020).

4) Desconocimiento de los rasgos diferenciales de la persona Sorda: la mayor barrera para una interacción exitosa

Si bien se ha avanzado en políticas para mejorar la educación inclusiva y los recursos con los que cuentan las instituciones educativas para ello, los entrevistados consideran que es fundamental mejorar el proceso por el cual los sujetos descubren al otro, a partir de allí, eliminar prácticas desafortunadas iniciadas desde el desconocimiento.

a) Descubrir al otro, un principio de igualdad

Los entrevistados en esta investigación creen que es fundamental que la persona oyente conozca sus rasgos diferenciales para hacer posible una relación más horizontal, “cuando entra un oyente nuevo al colegio y no lo conoce uno no entabla mucha conversación con ellos porque hay falta de conocimiento, no hay como ese acercamiento previo que uno ya tiene con algunos compañeros” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Reflexionar sobre su discapacidad como característica física como lo es la altura, o problemas de visión, o de aprendizaje y no como una condición que lo define y lo condiciona (modelo tradicional de la incapacidad), permitiría que los oyentes eliminen prejuicios sociales sobre ellos y, por ende, que entiendan a la persona sorda como un sujeto capaz e igual a él: “es importante siempre mantener ese dialogo, la interacción que surja, esa adaptación de ambas culturas” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

El pesar, la lástima u otros sentimientos le ponen en un lugar de subordinación, mientras que la resignificación de su característica, de su lengua, le da un lugar igualitario: “Si los oyentes fueran un poco más comprensivos yo creo que habría mucho más contacto, si hubiera aceptación podríamos tener un proceso de adaptación e integración mucho mejor, que nos ayudara a construir el conocimiento, que nos pudiéramos colaborar con tareas, que hubiera un apoyo en actividades y demás” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). El conocimiento del otro y sus rasgos diferenciales permite una relación más tranquila entre iguales; sin este saber, la discapacidad y sus imaginarios pesan en el individuo y genera barreras para el acercamiento, “si nosotros como personas sordas si nos interesamos por

acercarnos a la persona oyente, y el oyente tiene muchos prejuicios, no nos podemos comunicar” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). No obstante, es claro que este conocimiento debe ser mediado para que todos accedan a él, debe ser continuo para que aquellos que llegan tengan acceso, y por último debe ser bidireccional porque como hemos observado hay resistencias de lado y lado.

Por último, las personas sordas olvidan que este conocimiento del otro es bidireccional; un ejemplo encontrado es que las personas sordas no les cuentan a los oyentes sobre la seña asignada, su construcción y significado: “es como una costumbre asignarles señas a las personas, pero como la persona oyente no sabe de señas, pues no se da cuenta de que seña tiene asignada” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). En español los nombres son fonemas que componen un sustantivo que se le asigna a una persona; para las personas sordas los fonemas no son funcionales), así que se le asigna de forma unilateral una seña que resalta alguna parte de su persona, esta seña debe ser conocida y aceptada por el grupo proximal al oyente, aunque empieza a circular en el grupo de sordos de forma exponencial. En tal sentido Duschatzky y Skliar llaman la atención por la producción (de parte de todos los actores) de nuevos discursos sobre la defensa del multiculturalismo y la inclusión, que pueden terminar enmascarando procesos de exclusión al interior del aula (Duschatzky & Skliar, 2000).

b) El desconocimiento del otro, la puerta al irrespeto

Los entrevistados reportan varios comportamientos y expresiones hechas por los oyentes, posiblemente sin ninguna intención, pero que los sordos identifican como ofensas. Ejemplo de ello son aquellas expresiones frente a su discapacidad, como lo es la palabra “sorditos” o “sordomudos”, que ponen de plano la utilización de términos peyorativos que traen consigo antiguos supuestos de invalidez o incapacidad con los que fueron tratados en el pasado otros sordos: “pienso que es importante eliminar esos prejuicios y eliminar esas barreras, en el momento que una persona sorda se siente atacada con la palabra “sordomudo” se va a generar una barrera, y uno busca ese respeto, realmente uno busca la inclusión, busca equiparación y la igualdad” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

Otra muestra de irrespeto es el desinterés, así como el poco o nulo esfuerzo demostrado por los oyentes, que genera en los sordos desagrado o malestar, traduciendo tal comportamiento como síntoma de la poca o nula relevancia de su presencia y la valoración de su esfuerzo personal: “por mucho que yo haga el proceso de comunicación y no surja y yo solo sea el que me esfuerce, esa experiencia si es frustrante. Que la otra persona no haga lo mismo para poderse comunicar conmigo y no conectemos si es una experiencia que lo deja marcado” (José, entrevista por Zoom, 2020).

Por otro lado, los gestos faciales o corporales que, si bien son ejecutados por los oyentes de forma desprevenida, inconsciente o sin intención, son leídos por los sordos como expresiones tan importantes como las palabras, las señas o la voz: “que uno identificara en su cara una expresión fácil de tranquilidad, de alegría de que le gusta compartir. Hay personas que ya cuando uno entra en contacto ya uno sabe en qué tipo de espacios puede compartir, yo pienso que lo importante muchas veces es la amabilidad, depende de cómo sea la persona oyente” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

Los oyentes no tenemos la dimensión del poder de una mueca, de un guiño o de su postura corporal cuando interactúa con los sordos; sin embargo, pueden transmitir símbolos violentos, de acoso o discriminación; desconocemos la importancia de los componentes viso gestuales usados en la lengua de señas: “yo me sentía mal porque los oyentes intentaban decirme algo, pero yo no los entendía, me sentía incómodo, me peleé con ellos de pronto por sus malas caras, sus malas actitudes” (Darío, entrevista por Zoom, 2020). Estos componentes pueden poner acento en las palabras, brindar confiabilidad a una información, generar emociones o transmitir las, ayudar en la gramática propia de la lengua, entre otras múltiples funciones; la lengua de señas usa signos que se centran en las manos pero que se extienden al cuerpo en medio de una conversación, su uso se hace más refinado con la experticia del usuario: “Hay oyentes que tiene buena expresividad como hay otros que no” (Darío, entrevista por Zoom, 2020).

De esta forma, todas las partes del cuerpo transfieren contenido en la interacción; los gestos y movimientos hacen parte de la lengua como lo son las

letras y los signos que se usan en ¡el español!; de la misma forma la información visual se hace más comprensible para el sordo ya que el lenguaje escrito no tiene el mismo poder que tiene para los oyentes: “Yo pensaría que en caso de ser un chico debe ser atento, ayudarse con el cuerpo, con las manos y la cara para darme a entender lo que me quiere decir, ya sea ir a jugar fútbol o lo que sea. Mas que todo ayudarse de las expresiones físicas, corporales y faciales” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020).

Estas particularidades propias del lenguaje signado hacen que el sordo implemente sus interacciones con base en la comunicación corporal; por tanto, es sumamente sensible a tales reacciones en su contraparte. Este componente es extraño para el oyente que no es consciente de su cuerpo de la misma forma que su par sordo; por ende, es desprevenido y “sin filtro” en el momento de la comunicación. Probablemente todos aquellos que estemos involucrados en el proceso de inclusión debemos reconocer más aspectos y particularidades fundamentales de los demás, un proceso de aprendizaje de unos a otros en pro de sostener un proceso efectivo de inclusión.

5) No interactuar es una opción difundida: Mecanismo de defensa, zona de confort y radicalismo del discurso de la comunidad

En los relatos recopilados se ha evidenciado que para algunos sordos no interactuar es una opción, ya sea por una personalidad introvertida, problemas con el español escrito o poco interés demostrado por el otro: “Me he dado cuenta de que hay algunos sordos que son solo ellos y se hacen en su grupo aparte [...] que se han encerrado a estar solamente ellos y que nunca hicieron contacto con el oyente” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). No obstante, se encontraron otros datos que permiten evidenciar que algunas personas sordas no interactúan a) por evitar el esfuerzo que implica, b) por no comprometer su integridad física y emocional o c) porque consideran que la comunidad sorda poco o nada debe acercarse a los otros para adaptarse a su contexto.

a) El esfuerzo y riesgo de interactuar

Algunos sordos optan por no interactuar porque su zona de confort se encuentra con sus compañeros sordos en el entorno de la lengua de señas: “En el colegio es diferente, si cada persona quiere aprender o no la lengua de señas y si no se quieren comunicar conmigo no lo hacen, es decisión de cada uno” (Sara, entrevista por Zoom, 2020). Y es que estar con aquellos con quienes me entiendo es más fácil que la aventura del encuentro con el otro, “generalmente siempre nos hacíamos afuera los grupos de sordos pues para podernos comunicar bien” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). La interacción implica esfuerzo, imaginación y perseverancia; por ello es comprensible que algunos desistan de tal empresa.

“Cuando yo estaba en octavo o en séptimo empecé a usar el WhatsApp y no entendía las palabras, los oyentes no me entendían y yo me sentía mal. Ahí yo me di cuenta de que tenía que esforzarme más porque yo me sentía mal, me sentí herido, pero empecé a darme cuenta que tenía que aprender, que me tenía que esforzar y que tenía que darme cuenta como eran las personas oyentes, como me podía yo fortalecer, mediante el esfuerzo y mediante el convencimiento de que yo podía, empecé a entender ¡hola!, ¿cómo estás?, ¿qué haces?, ¿empanada? Empecé a identificar ese tipo de palabras que los oyentes usaban para yo también usarlas” (Luis, entrevista por Zoom, 2020)

Además, el contacto con el otro trae a la persona sorda múltiples dificultades que requieren actitud y esfuerzo para superar la pena, el miedo al fracaso y al rechazo: “se genera uno mismo esa barrera, [...] En mi caso veo algunos sordos que quieren comunicarse con las personas oyentes, pero dicen que les da pena con él [...] que los oyentes son muy bravos” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Para los sordos y múltiples personas en la sociedad, acercarse al otro implica exponerse al rechazo y al señalamiento, para los sordos no es diferente, “se sienten criticados por las personas oyentes, piensan que no pueden establecer esta conversación, o me van a preguntar, o toca repetirle, se siente mal el sordo porque no le gusta que le corrijan el español o que el oyente no entienda la información” (Luis, entrevista por Zoom, 2020).

Todos los entrevistados han tenido experiencias de interacción con oyentes, pero es evidente que algunos interactúan en momentos muy especiales: “Yo tenía

una amiga oyente [...] sabía de señas, nos comunicamos, compartimos, hablamos, pero solo con una persona, con ella” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). También se atreven a interactuar cuando hay situaciones apremiantes, de la cual no hay más salida que enfrentarse a esa interacción, se evita el contacto con el otro y se tiende a señalar al sordo que lo hace de forma constante: “Sobre todo en el colegio interactuamos o nos apoyamos entre los sordos, entonces nunca tuve la necesidad de ir a preguntarle algo a un oyente” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020).

Estas barreras autoimpuestas no son reconocidas por ninguno de los entrevistados en sí mismo, pero sí en otros sordos con quienes compartieron: “hay muchos sordos que nunca han interactuado con oyentes, que no se sienten cómodos con respecto a esto, sería mucho más fácil entre sordos nada más y dejarlo así” (Laura, entrevista por Zoom, 2020).

b) La Oralidad y la lengua de señas

Los entrevistados diferencian entre dos estrategias de comunicación de la persona sorda, las LSC o la oralización. A su vez (y tal vez de forma inconsciente), plantean estos dos escenarios de forma diferente y diferenciada; las personas sordas oralizadas pertenecen a un lugar diferente al de los sordos usuarios de lengua de señas: “los que tienen audífonos, los que están implantados, ellos generalmente practican mucho. Pero generalmente nosotros no entenderíamos bien eso [lectura labial], la información no sería muy clara” (José, entrevista por Zoom, 2020). Es importante aclarar que la mayoría de los sordos pueden asistir a terapias de rehabilitación u oralización que les permita obtener o potenciar herramientas comunicativas, “siempre he estado en terapias de recuperación oral, pero me siento mejor con las señas, las terapias no funcionan” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). Así, son muchos los sordos que a pesar de tener el implante coclear no lo usan o pierden el audífono por las molestias y dolores que reportan.

Ser un sordo oralizado que no usa la lengua de señas le pone en un lugar distinto a un sordo que usa lengua de señas como canal de comunicación, “si uno es sordo debería aprender a manejar la lengua de señas, no necesitaría oralizar” (José, entrevista por Zoom, 2020). Los sujetos oralizados que usan su habla, leen

labios, usan el implante, interactúan de forma continua con oyentes (entre otras prácticas) están en un lugar diferente a los sujetos sordos que hacen uso exclusivo de la lengua de señas, interactúan con el grupo de sordos y abanderan los principios de la comunidad sorda: “yo creo que es una decisión [aprender a leer labios], sí de pronto a mí no me gusta porque yo amo la lengua de señas no lo debo hacer, pero eso es decisión de cada persona” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020). Esa decisión de la que habla el entrevistado entre aprender a leer los labios que ellos identifican como una técnica de oralización y la expresión “a mí no me gusta porque yo amo la lengua de señas” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020) implica unirse a un lugar u otro.

En este mismo sentido se evidencian tensiones en el campo profesional sobre el modelo clínico-terapéutico en comparación con el modelo socio-antropológico (Collazos, 2012); o la discusión en las aulas educativas cuando se refuerzan técnicas para oralizar o fortalecer la lengua de señas; o en los estados cuando se habla de la importancia de la educación inclusiva o educación exclusiva; o en la familia de un niño sordo por definir entre obligarlo a usar audífono o que exclusivamente hable en lengua de señas.; Sin embargo los entrevistados también hablan de la importancia que tiene las decisiones que cada uno tome, relajando su postura y evitando la radicalización de estas posturas.

Así las cosas algunos de los entrevistados también ven en el apego cultural prácticas nocivas para la interacción con oyentes: “hay sordos que son muy pegados a su cultura y solo piensan en negativo, de que ellos nos hacen sentir mal, ellos piensan que nosotros no podemos” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020). Por su parte algunos argumentan que interactuar con oyentes cambia de forma negativa al sordo, “Generalmente cuando un estudiante sordo se comunica mucho con los estudiantes oyentes se aleja del grupo de sordos” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020). Como podemos observar, para algunos de los entrevistados interactuar con oyentes puede generar cuestionamientos respecto a la pertenencia de una persona a la comunidad sorda.

De cara al proceso educativo y social de inclusión, se hace determinante entender cómo funciona este ejercicio de “autoexclusión” que crea una barrera cultural que impide al sordo comprender la necesidad de interactuar con el otro, de esforzarse y desarrollar estrategias individuales para la inclusión. Es probable que las tensiones que se generan frente a las técnicas de oralización estén dadas por la forma en que los entrevistados accedieron a los servicios de salud y educación. En tal sentido Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer, & Reed, (2011) aseguran que la oralidad es la técnica óptima para la comunicación. Además, creen que la identificación temprana de la sordera, la intervención temprana y un mejor acceso a la información auditiva permite, el acceso a la oralidad, por ende, mayores posibilidades de éxito en las escuelas generales. A su vez, Batten, Oakes, & Alexander, (2014) plantean la importancia del apoyo de tipo científico, educativo, lingüístico y el permanente apoyo familiar que permite a la persona sorda recuperar unos mínimos auditivos y la adquisición de la oralidad, sumado a esto el aprendizaje de la lengua de señas para su inclusión social.

Sin embargo, si en la ciudad no hay estas condiciones la lengua de señas va a ser más accesible a los niños y niñas sordas, por ende, el fortalecimiento de la comunidad y cultura sorda.

6) Experiencias significativas y balance general de la experiencia en la escuela bilingüística y bicultural

En las entrevistas realizadas no se reportan interacciones donde haya habido violencia física, psicológica o experiencias que sean resaltadas como traumáticas o sobrecogedoras, momentos donde los entrevistados hayan llorado o presentado otras reacciones emocionales extremas como efecto de la interacción (ej. euforia, ansiedad, Piloerección): “No, de llorar no, si la situación es muy fea yo entiendo esa parte, de pronto me molestaré, pero ya” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020). Esto da cuenta del avance en materia de accesibilidad y respeto a la diferencia en la ciudad de Bogotá especialmente su sistema educativo público; también podría ser un signo de debilidad en la presente investigación en cuanto a la profundidad de las

entrevistas o la confianza generada por el investigador con los entrevistados, “me acuerdo cuando ingresé al colegio (y como era mi primera vez y no los conocía) yo sentí ese miedo de no conocerlos, yo sentía demasiado temor [...], era mi primera vez entonces yo estaba muy callado y ya en febrero, marzo pensé que ya tenía que perder esos miedos y por el contrario sentirme calmado y así fue” (Luis, entrevista por Zoom, 2020). Sentimientos como el temor, la alegría y la vergüenza son expresados con frecuencia por los entrevistados y dejan ver cuáles son aquellos momentos perdurables en la vida de los estudiantes sordos

Aquellas expresiones de felicidad por los recuerdos gratificantes y exitosos que ponen en evidencia los objetivos de la interacción, “Yo me sentía bien, feliz, porque practicar con los oyentes, interactuar con ellos es chévere, porque hacemos amigos, es como mi familia del colegio por decirlo así, digamos que en el colegio nos ayudábamos harto, nos apoyábamos” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020). En tal sentido también se encuentran aquellos relatos que evidencian tensiones entre los actores, momentos donde se pone en juego la propia identidad, “la costumbre ya en el juego era unirnos, era mezclarnos entre nosotros, y más que todo era fútbol pesado, pero era positivo obviamente teníamos esos enfrentamientos, pero era en el juego, a veces llegaba el punto de que se pelean porque era el sordo, y ya tocaba decirle que respetara porque yo soy igual que él” (Darío, entrevista por Zoom, 2020).

Los entrevistados han narrado experiencias con oyentes en las que, luego del proceso de acercamiento, desarrollan actividades relativas a una amistad de colegio: “La verdad me sentía bastante interesada porque me llamaba mucho la atención que ella se interesaba por aprender la lengua de señas y también a veces molestamos, jugábamos, fue un ambiente muy ameno porque no solamente era aprender lengua de señas sino también interactuar, molestar y contar chistes. Me sentía bastante bien” (Laura, entrevista por Zoom, 2020).

Estas experiencias (que en algunos casos son escasas) han generado sentimientos positivos en los sordos, “Las experiencias con los oyentes han sido positivas, cómo hacer chistes [monerías], molestarnos, pero nunca he tenido algo como negativo, que me haga sentir mal” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020) y llenas

de recuerdos gratificantes y reconfortantes, “A mí me gusta mucho porque es muy estimulante interactuar, a veces hay oyentes que les gusta mucho aprender la lengua de señas, eso es algo muy satisfactorio” (José, entrevista por Zoom, 2020).

De hecho, los entrevistados conciben los espacios escolares no académicos y fuera del aula construidos por las autoridades escolares para la integración de la comunidad educativa, como escenarios de encuentro y enriquecimiento: “en el contexto del profesor muchas veces nos hacían en grupos de oyentes y sordos el cual nos obligaba a compartir y eso era lo que generaba cierto tipo de amistad” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). En el medio educativo se cree que estos escenarios son difíciles para los sordos y personas introvertidas por la obligatoriedad de la interacción con múltiples personas de su grupo.

Al contrario de lo que se cree, las personas sordas y oyentes realizan actividades en conjunto en estos espacios donde están obligados a interactuar (se planifican para tal fin), quedando en ellos recuerdos positivos de tal escenario, “Nosotros tuvimos una presentación de baile fue chévere, chistoso, digamos que yo no podía me daba susto, pero ellos me animaban me recochaban, me decían sí puede y yo les decía yo tengo nervios, pero ellos me decían ven mira se puede así o después de la práctica íbamos a comer y me explicaban. Eso me hacía sentir muy feliz” (Valentina, entrevista por Zoom, 2020). Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer, & Reed (2011) insisten en que los resultados sociales pueden ser bastante positivos en todos los estudiantes, toda vez que existan actividades extracurriculares y otros espacios sociales planificados para tal fin.

Algunos entrevistados consideran que estos espacios permiten al oyente conocer las dinámicas y rasgos diferenciales del otro, específicamente de la lengua de señas: “cuando hay alguna actividad que nosotros podemos aprender y estamos incluidos con los oyentes es muy chévere, porque así ellos aprenden y se ponen felices, intentan mirar cómo hacer para sentirnos bien, es un proceso de conocernos, de manejar esa comunicación, de hacer diferentes cosas, pero se siente bien” (Sara, entrevista por Zoom, 2020), por lo que recomiendan a las autoridades académicas, “Usar las diferentes actividades que se celebran para ir

adquiriendo un poco la lengua de señas, lo básico” (Lucas, entrevista por Zoom, 2020).

Capítulo 6 - Conclusiones

En el presente capítulo queremos ahondar en aquellos temas destacados encontrados a lo largo de la indagación; para ello se hace necesario resaltar la importancia que tuvo la perspectiva metodológica de estudio de caso y, por ende, recordar al lector que los abordajes aquí presentados giran en torno a un sujeto específico, en un entorno particular que puede variar significativamente en otros escenarios. Así las cosas, debemos resaltar que los procesos educativos en el territorio colombiano son dispares en cuanto a infraestructura, inversión, población, situación socioeconómica entre otros múltiples factores; las realidades y procesos inclusivos de una ciudad capital como Bogotá podrían ser muy diferentes a los de una ciudad como Popayán al sur del país (Vesga & Vesga, 2015), así como también pueden existir importantes contrastes con otros procesos inclusivos en latitudes lejanas como los de los Países Bajos (Wauters & Knoors, 2008).

Indagar por las motivaciones, percepciones y experiencias límite que tuvieron las personas sordas cuando interactuaron autónomamente y sin mediador lingüístico con sus compañeros oyentes en su paso por el sistema educativo inclusivo implicó reconocer sus vivencias y su mundo. Acercarnos ha implicado comprender cómo las relaciones de los estudiantes sordos y oyentes está altamente influenciada por sus características personales, así como sus intereses varían en función del escenario, la coyuntura social y sobre todo el interés de unos por los otros.

Hemos visto cómo adquirir el español escrito como segunda lengua es muy difícil y, sin embargo, es la principal herramienta para la interacción, de tal forma los sistemas digitales y la inmediatez en su acceso (a través de su teléfono inteligente) impulsa el uso y el aprendizaje de este idioma.

Desde el primer contacto a través de una nota escrita, hasta la consolidación de relaciones de amistad donde se comparten vivencias constantemente, ha pasado lo que los estudiantes sordos denominan como “proceso”. Este inicia con

intercambios básicos de información sobre la coyuntura del escenario escolar, pero va incentivándose por la demostración del interés para mantener una interacción que le requiere de un importante esfuerzo para negociar canales de comunicación.

Este esfuerzo es altamente valorado por los estudiantes sordos quienes en base a la experiencia van ganando experticia en el encuentro, explorando e implementando diferentes herramientas y estrategias de comunicación. No obstante, el otro debe demostrar interés en el proceso de la interacción aprendiendo la LSC, síntoma de respeto e igualdad que muy pocos oyentes logran entender y acoger porque la mayoría de los estudiantes sordos u oyentes deserta del proceso porque sus intereses y expectativas fueron suplidos o porque el esfuerzo era demasiado. El tiempo y constancia en la interacción puede ser un indicador del avance en el proceso, de tal forma que todo inicia en el abordaje de temas cotidianos de lo escolar y tiende a avanzar hacia los trascendentales temas en el campo personal, todo un proceso de respeto, confianza y comunicación.

Por otro lado, se ha encontrado cómo la niñez de los entrevistados está llena de múltiples recuerdos y emociones; es en el grado sexto que se encuentran con sus compañeros oyentes en el proceso inclusivo (antes se encuentran en un espacio exclusivo). Lo recuerdan porque les parece que fue de un momento a otro, sin preparación previa; sin embargo, un momento en el que sus compañeros oyentes y ellos mismos tenían proclividad a la interacción, curiosidad e interés por el otro, características que les permite interactuar y descubrir al otro. Tal riqueza va disminuyendo con el paso de los años y la aparición de otros estudiantes que no tuvieron ese proceso, de tal forma los años de menor interacción son los últimos del proceso escolar (grado 11).

En la indagación no encontramos indicios o relatos de experiencias límite donde los diferentes tipos de violencia hayan dejado heridas difíciles de olvidar; no así un buen número de experiencias de felicidad, vergüenza y tristeza cuando los entrevistados y sus compañeros se encontraron: por ello nos permiten unas ciertas recomendaciones que tienen que ver con el reconocimiento de las características especiales de su ser y la importancia que tienen al momento de interactuar; por ejemplo, su lenguaje viso gestual (donde se usan múltiples movimientos en la cara

que los oyentes solemos llamar muecas) al ser tan llamativo, debe entenderse para no generar malas interpretaciones o burlas.

Por su lado, el estudiante sordo debe comprender al oyente, entender su manera de actuar y comunicarse; de esta forma generar estrategias para evadir las barreras que se imponen, así como también deberá aceptar la importancia del intercambio con aquel que le es extraño, de tal forma alejarse de radicalismos que lo autoexcluyan socialmente.

Creemos que de forma exitosa se responde la pregunta de investigación gracias al reconocimiento diferencial de un sujeto al que la sociedad suele transferir pautas y conductas de minusvalía de una visión tradicional de la discapacidad. Posar la mirada de una forma diferente fue posible gracias a los conocimientos observados por Beriain (1996) y Giddens (1991) sobre la construcción de identidad colectiva, las reflexiones de Jauregi (2013) y Costa (1999) sobre la agencia del individuo y la fundamental reflexión sobre el punto de encuentro (tercer espacio) de Bhabha (2007). Reconocer la alta complejidad de un encuentro de dos sujetos diferentes que parece intrascendente es una tarea relevante en una etapa vital como es la niñez; esto se suma la reflexión sobre la sordera como una condición física y social sobre la que múltiples autores han venido construyendo conocimiento y que puede dar luces sobre otros fenómenos sociales como los guetos, culturas urbanas, flexibilidad cultural entre muchas otras.

Nos permitimos abordar la percepción (y otras miradas) sobre la educación inclusiva, un aspecto que se sale de los objetivos propuestos inicialmente y que sin embargo nos lo permite los datos obtenidos y la relevancia que dan los entrevistados “no se puede que el profesor solo piense en material para oyentes si no que se busque la integración e inclusión” (Sergio, entrevista por Zoom, 2020). Los entrevistados nos han dado pistas para analizar algunos aportes de la educación inclusiva a la vida de los entrevistados quienes recuerdan con gratitud el paso por este sistema.

Sin embargo es importante recordar que Schwab, Wimberger, & Mamas (2019) comparan de manera rigurosa varias investigaciones en diferentes campos

para demostrar que los niños y niñas sordos en estos sistemas inclusivos demuestran mayores logros que aquellos que se mantienen en espacios de educación especial; en esta investigación las autoras comparan los resultados de ambos modelos y sus resultados, además instan a evidenciar el riesgo de exclusión social al que se exponen los estudiantes de sistemas exclusivos al no ser provistos de situaciones y mecanismos acordes a sus necesidades sociales. Por su parte los estudiantes de los sistemas inclusivos decían no sentirse solos; por el contrario, se sentían integrados socialmente, comparten amistades e interactúan con sus compañeros. Los autores afirman que en ocasiones la participación social de algunos estudiantes sordos es similar o superior en comparación con sus compañeros oyentes, por ello invitan a analizar al estudiante de forma holística y esto a su vez nos invita a preguntarnos por los sujetos, su relación y su capacidad para interactuar.

En consonancia con este y otros estudios, analizamos el proceso de inclusión como un espacio de aprendizaje recíproco, en el que todos los actores deben aprender al otro (con todo lo que esto implica), posibilitar mecanismos y estar dispuesto a la mediación; esto en todo los escenarios y aprovechando todos los encuentros, por ejemplo el fútbol, “cuando jugamos fútbol es muy chévere porque todos nos comunicábamos, la pasábamos muy bien y cuando terminábamos nos abrazábamos, nos tomamos fotos y toda esa experiencia es muy bonita” (Darío, entrevista por Zoom, 2020); no basta con explicar a los estudiantes oyentes y sordos la importancia de la integración, debe ser una carga recíproca en todos los partícipes de la comunidad, tender puentes a través de las actividades conjuntas que permitan el intercambio y el aprendizaje de las diversas lenguas y costumbres de todos los participantes, así como la importancia de mitigar las autoexclusiones de lado y lado. Se entiende la necesidad de plantear un sistema inclusivo donde se cambie el "junto a" en un estar efectivo "con" los compañeros oyentes” (Suárez, 1997, pág. 7).

En este ámbito nos permitimos traer el importante aporte de Duschatzky & Skliar (2000) quienes plantean tres aspectos de la educación inclusiva que se deben estudiar detenidamente. El primer elemento para tener en cuenta es "El otro como

fuente de todo mal", plantea que la alteridad es una forma de regulación y control sobre el otro, unificando lo propio como lo deseable, mientras que el otro es imprevisible y peligroso. En el segundo, "Los otros como sujetos plenos de una marca cultural", siendo las culturas marcas ontológicas, legítimas y únicas, marcadamente diferentes que no reconocen lo imprevisible y la movilidad de múltiples características culturales. En tercer lugar, "El otro como alguien a tolerar", donde se pone en duda el término mismo, por cuanto la acción de aguantar lo indeseable no es una práctica deseable; además "La tolerancia también es naturalización, indiferencia frente a lo extraño y excesiva comodidad frente a lo familiar" (Duschatzky & Skliar, 2000, pág. 10).

Evidentemente las dificultades afrontadas por la sociedad Colombiana tradicionalista y costumbrista que cuenta con frágiles relaciones sociales, alta proclividad a la exclusión y un cierto autoritarismo va a representar múltiples barreras a la hora de redimensionar prácticas realmente inclusivas y denunciar aquellas barricadas donde acecha el colonialismo y el despotismo. Los relatos de todos los involucrados en la comunidad educativa pueden darnos pistas de los elementos a potenciar y aquellos escenarios, prácticas y posturas que se deben mitigar; desde esa perspectiva la inclusión debe ser entendida como una deuda social e histórica que, sin embargo, en los entrevistados genera tanta gratitud "Yo me siento feliz y agradecida con mis compañeros porque obviamente a pesar de que la comunicación era difícil siempre se esforzaban para hacerle la vida a uno agradable" (Valentina, entrevista por Zoom, 2020) y es que al final la escuela es un enorme marea de interacciones sociales donde prevalece las ansias de crecer.

Aportes De La Investigación Al Campo

Analizar las dinámicas propias de la comunidad sorda en el escenario escolar puede ser valioso para entender su acción social. Empero, la educación inclusiva debería posibilitar un adecuado acercamiento de la persona sorda a la sociedad. Por otro lado, se hace imprescindible dar realce a las actividades escolares que se

dan de forma esporádica (planificada) o no y que posibilitan transformaciones en los sujetos.

Además, se considera a la escuela como un escenario para reforzar las capacidades sociales de los sordos y su pleno desarrollo en la sociedad. Muchas de estas habilidades se adquieren en esferas no planificadas del escenario escolar, refuerzan miedos, fortalezas, imaginarios y prácticas sociales que en algunos casos no son deseables.

Evidenciar el encuentro del estudiante sordo o sorda con sus compañeros oyentes es posibilitar otro tipo de reflexiones en torno a este sujeto en el que recae múltiples imaginarios sociales sobre su incapacidad y funcionalidad social.

Al ser una investigación sobre un tema del que no se ha escrito mucho, se están explorando las posibilidades que abren para la inclusión de esta población en el entorno escolar. Además, se considera que podría abonar elementos de análisis para la inclusión de los sujetos sordos en escenarios de la vida social como lo son el trabajo, o la recreación.

El valor de la investigación cobra ganancia para los colectivos sordos que pueden encontrar elementos para reivindicar su aporte a la sociedad, un aporte que va ganando terreno, pero en el cual se debe hacer ahínco. El aporte radica en el apoyo de la visión y el reconocimiento de la cultura sorda en la que se ha venido construyendo una serie de reflexiones importantes en la última década; además, se considera que la interacción espontánea de estos sujetos en la escuela se replica en otros escenarios posibilitando el fortalecimiento de sus comunidades (de sordos y amigos).

Recomendaciones y limitaciones

Hemos organizado este último apartado de tal forma que las recomendaciones y limitaciones tenga asidero en los diferentes actores preocupados por la infancia en condición de discapacidad, ellos son la comunidad educativa, la comunidad académica y la comunidad médica, terapéutica y de apoyo.

Comunidad educativa

La comunidad educativa la componen las familias, profesores, directivos y la comunidad circundante de la institución educativa. A la escuela queremos brindar esta herramienta para su lectura, análisis y su crítica constructiva alrededor de sus particularidades, consideramos que este vehículo puede incentivar la duda frente a lo que somos y lo que hacemos, de revisarnos críticamente.

Para ello los ejercicios participativos deben ser el principal canal, reconocer a todos y a todas como agentes transformadores que ejercitan a diario la mediación y negociación; todos estamos llamados a ser especialistas de la inclusión en un escenario donde la homogeneidad se encuentra al asecho en las esquinas. Recojamos las sugerencias de los entrevistados de esta investigación y realicemos más espacios para el hacer, por ejemplo, izar bandera, celebrar el día del idioma, realizar ferias, entre otras mil excusas; en estos escenarios de encuentro el crecimiento es un invitado.

Comunidad académica

Se hace necesario resaltar la importancia de posicionar el tema de la niñez en las aulas de clase de la universidad, los seminarios y centros de estudios, así como la urgente discusión de la inclusión al interior del alma mater y su proyección comunitaria.

Invitamos a otros investigadores a sumar esfuerzos para la realización de un estudio lineal sobre la interacción de niños y niñas con especial énfasis en aquellos en situación de discapacidad o desfavorabilidad. Para ello sugerimos tener en cuenta las reflexiones hechas por Bossaert, Colpin, Petry, & Pijl, (2013) y Koster, Nakken, Pijil, & Van Houten (2009) frente a los términos y las escalas de medición utilizados en estos tipos de investigación procurando ejercicios conceptuales básicos donde predomine los mínimos requeridos y no los máximos deseables.

Por otra parte, se hace necesario realizar acercamientos a la realidad regional de los niños y niñas sordos, de tal forma que se puedan evidenciar diferencias en la

implementación de la política pública, así como desafíos en torno a la propuesta de la educación inclusiva.

Además, en posibles ejercicios investigativos y reflexivos se invita a la comunidad académica a evidenciar características culturales propias y sentidos de pertenencia de las personas en situación de discapacidad en pro de identificar rasgos particulares que sean determinantes en el análisis.

Por último, se hace preponderante investigar los cambios ocurridos a los estudiantes oyentes en la propuesta educativa inclusiva, acercándose a la posibilidad de crecimiento individual, resiliencia y fortalecimiento de un pensamiento multi perspectivista. La idea es valorar los cambios que los estudiantes presentan cuando crecen en un entorno inclusivo donde ellos son parte del “común”.

Comunidad médica, terapeuta, de apoyo

A la comunidad médica, terapeuta y las comunidades de apoyo estatales y privadas queremos invitar a la reflexión constantemente sobre las diferentes posturas y modelos de intervención que guía su acción. Prácticas y discursos que hacen mella en el proceso de socialización de los niños y niñas sordos.

Sus reflexiones se traducirán en relaciones inclusivas que entiendan la importancia de la interacción con los sujetos sordos y su determinante forma de incidir en su vida. Parte de la socialización de estas personas es complementada con su presencia; de esta forma se hace determinante discursos y prácticas liberadoras que mitiguen la generación de guetos cerrados donde prevalezca la exclusión (propia y ajena). Además del acompañamiento a las familias que pueden tener desconocimiento de múltiples facetas de la vida de sus hijos.

Bibliografía

- Abello, V. (2017). *Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. (2003). Peer interactions of deaf and heard-of-hearing children. En S. Marschark, & M. E. Spencer, *Deaf studies, language, and education* (págs. 164-176). New York: Oxford University Press.
- Antia, S., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Council for Exceptional Children*. Vol. 77, No. 4, 489-504.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19 (3), 285-302.
- Beriain, J. (1996). *La integración en las sociedades modernas* (Vol. 13). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bhabha, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Bossaert, G., Colpin, H., Petry, K., & Pijl, S. J. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, no 1,, 60-79.
- Burat, V. (2010). *Alteridad Sorda*. Obtenido de Cultura Sorda: <https://cultura-sorda.org/?s=historia>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad* (1ra ed.). Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Collazos, J. (2012). Representaciones sociales de la salud sexual de adolescentes sordos y oyentes en la ciudad de Bogotá. *Pensamiento Psicológico ISSN: 1657-8961*, 10, 35 - 47.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 General de Educación. Gestor Normativo de la Funcion Pública. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Correa, L. (2020). *No le pueden negar el cupo porque hay muchos niños con discapacidad en el salón: 3 claves*. Recuperado el 31 de agosto de 2020, de Laboratorio de Derechos económicos, Sociales y Culturales - DesclAB: <https://www.desclab.com/post/cantidad-de-estudiantes>
- Cortés, J. (08 de Febrero de 2013). *Alcaldía de Bogotá*. Obtenido de Colegio Distrital Isabel II, especialista en la inclusión educativa niños y jóvenes sordos:

<https://bogota.gov.co/historico-alcaldia/colegio-distrital-isabel-ii-especialista-en-la-inclusion-educativa-ni>

- Costa, R. (1999). El agente social en la teoría de la estructuración de A. Giddens. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, no 11, 99-108.
- Darío. (04 de Diciembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- De Ávila, V. (2014). *Sordos. Historia, medicalización y presente*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la Republica.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*. Rosario: Editorial Bordes.
- El Nuevo Día. (30 de 01 de 2020). *El Nuevo Día, el periodico de los tolimenses*. Obtenido de Estudiantes con limitación auditiva están sin intérpretes en colegios públicos: <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/regional/ibague/444695-estudiantes-con-limitacion-auditiva-estan-sin-interpretres-en-colegios-publico>
- Escobar, J., & Bonilla, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Gallego, J. R. (2018). Cómo se construye el Marco Teorico en la Investigación. *Cuadernos de Pesquisa v.48 n.169*, 830-854.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales. Problemática de la relación entre estructura y "agency". *Cultura y Representaciones Sociales vol.1 no.1*, 145-147.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (2009). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid, España: Amorrortu Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mcgraw-Hill.
- Instituto Nacional Para Sordos - INSOR. (2020). *Nuestra historia en 64 pasos*. Recuperado el 21 de Agosto de 2020, de <http://www.insor.gov.co/home/nuestra-historia-en-64-pasos/>
- Ipiña, M. J., Molina, L., Guzman, R., & Reyna, C. (2010). Comparación del desempeño social en niños con sordera profunda y audición normal, según distintos informantes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3) (nº 22). ISSN: 1696-2095, 1077-1098.
- Jauregi, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE* (págs. 5-16). Tilburgo, Países Bajos: Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Johnson, R., & Erting, C. (1989). Ethnicity and socialization in classroom for deaf children. En C. Lucas, *The sociolinguistics of the deaf community*. San Diego: Academic Press.

- José. (27 de Noviembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- Kluwin, T. (1999). Coteaching deaf and hearing studentst: research on social integration. En A. A. Deaf. Washington: Universidad de Washington.
- Koster, M., Nakken , H., Pijil , S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Laura. (3 de Diciembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- Lucas. (26 de Noviembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- Luis. (28 de Noviembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- Martin , D., & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf–hearing friendships: Coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development*, 2003, vol. 29, no 6,, 511-521.
- Martínez, A., Isaza, G., Roa, M., Bejarano, D., & Medina, P. (2017). El fortalecimiento de los procesos comunicativos e interacción social para niños sordos y oyentes mediante un AVA. *Virtu@lmente Revista de la facultad en ambientes Virtuales*. Vol 5 (2), 86-100.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de Julio de 2020, de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado el 27 de Julio de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Molina, L., Ipiña, M. J., Reyna, C., & Guzman, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda. *Revista CES Psicología ISSN 2011-3080 Volumen 4 Número 1*, 1-15.
- Ocampo, M. (2013). *Posibilidades de interacción comunicativa entre la cultura sorda y la cultura oyente en el ámbito educativo*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Ocampo, M. (2013). *Posibilidades de interacción comunicativa entre la cultura sorda y la cultura oyente en el ámbito educativo*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Ortiz, D., Escobar, J., Ovalle, C., Hodson, E., Liévano, A., Guerrero, M., . . . Gómez, A. (2015). *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación; Memorias 2013-2014*. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Madrid, España: Cermi.

- Presidencia de la República. (1996). Decreto 2082 DE 1996 Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos especiales. Bogotá, Colombia. Recuperado el 14 de Julio de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. . *Revista de antropología social*, 9, 127-157.
- Pulido, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad No. 27*, 15-26.
- Sara. (26 de Noviembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- Schwab, S., Wimberger, T., & Mamas, C. (2019). Fostering social participation in inclusive classrooms of students who are deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 325-342.
- Sergio. (28 de Noviembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- Skliar , C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 85-100.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Suárez, M. (1997). *Las habilidades sociales en niños sordos profundos*. University of La Laguna.
- Tamayo, D., Vargas, J., & Delgado, D. (2019). *Interacción comunicativa de las niñas y niños sordos semilingües, validar la existencia del otro*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Vol. 1*. Barcelona, España: Paidós.
- Valentina. (3 de Diciembre de 2020). Entrevista por Zoom. (C. Bolaños, Entrevistador)
- Vesga, L., & Vesga, J. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128.
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of deaf studies and deaf education*, 13, (1), 21-36.
- Yin, R. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied social research methods series*, 5(2)., 1-35.