

EL DESAFÍO BILINGÜE BICULTURAL COMO POTENCIA Y RUPTURA EN LOS
PROCESOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES A PROPÓSITO DE LA COMUNIDAD SORDA.

Luisa Garzón Vega

Lady Sánchez Ruán

Tesis de grado para optar el título de:
Magíster en Desarrollo Educativo y Social.

Directora

Dra. Ana Claudia Rozo Sandoval

Universidad Pedagógica Nacional - CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, D. C. 2020

Agradecemos a la energía suprema que nos permite llegar a buen puerto.

Agradecemos a nuestras familias por la comprensión ante las largas ausencias, sacrificio necesario para un ejercicio con rigor.

Abrazamos agradecidos a la comunidad del Colegio Pablo de Tarso y en especial a la comunidad Sorda, por regalarnos un poco de sus vidas en cada palabra, con la esperanza del cambio, del crecimiento y la transformación.

Gracias a la MAESTRA Claudia Rozo, nuestra guía en el camino; siempre presente para recordarnos que el trabajo del investigador es el trabajo dedicado, paciente y cuidadoso del artesano.

Equipo investigador

A mi madre y a mi padre, por soportar la distancia, por su apoyo, por su amor, por su incondicionalidad.

A ti, por acompañarme y compartir conmigo esta marcha...

Luisa

Tu sabiduría, amor y entrega infinita, han hecho que este largo camino de la vida sea apacible y agitado como me lo enseñaste. Madre Bella.

A ti, por compartir este sueño y hacer de esta aventura un tejido de aprendizajes y transformaciones.

Lady

Resumen

Esta investigación se ubica en el contexto del Colegio Pablo de Tarso IED y pretende comprender como influyen las representaciones sociales de los miembros de esta comunidad educativa en relación con los estudiantes sordos en el proceso de educación inclusiva. Toma como referentes principales el enfoque bilingüe bicultural que se configura desde la educación inclusiva y se refleja en las prácticas cotidianas y educativas, en las que se construyen las múltiples identidades de la cultura sorda en la Institución.

El desarrollo de la investigación asumió el método de las representaciones sociales y en coherencia con sus técnicas de recolección, se consideró pertinente para su identificación y análisis, orientar y recolectar la información a través de las redes de asociación. Para registrar su contenido, la entrevista a profundidad, registros de observación y análisis de las prácticas pedagógicas y cotidianas entorno a los procesos educativos comunicativos y sociales.

A partir de un análisis hermenéutico, se hallan tensiones respecto a la construcción de las identidades y el territorio en el que se encuentra inmersa la cultura sorda del Colegio; se rastrea la lengua de señas colombiana como vínculo esencial y elemento constitutivo en la construcción de la cultura y se logran identificar los procesos de tránsito y comprensión, respecto a la educación inclusiva, dando voz a diferentes miembros de la comunidad educativa. Estos elementos aportan pistas fundamentales para trazar caminos en aproximación a los procesos interculturales en los contextos educativos.

Palabras Claves: Representaciones sociales, educación inclusiva, cultura sorda, bilingüe bicultural.

Resumen y palabras clave en Lengua de Señas Colombiana

Teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla la investigación y la participación de la comunidad sorda, consideramos pertinente que el resumen correspondiente a la segunda lengua (que por lo general se presenta en inglés), sea en este caso, en Lengua de Señas Colombiana, con el fin de que el conocimiento circule de manera más accesible para las personas sordas que desean aproximarse a la misma. Proporcionamos además las palabras clave también en Lengua de señas colombiana como aporte al enriquecimiento del vocabulario.

El siguiente enlace dirige al lector a un video en el que puede encontrar dicha interpretación:

<https://www.youtube.com/watch?v=nIYDvbtFja8>

CONTENIDO

CAPÍTULO 0	10
LOS GIGANTES DE LA PANDEMIA	10
CAPÍTULO I	15
CONTEXTUALIZACIÓN	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
OBJETIVOS	24
CAPÍTULO II	26
ANTECEDENTES	26
ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	26
EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN	27
EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA DISCAPACIDAD Y LA PERSONA SORDA	34
CONSTRUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS Y LAS NORMATIVAS RESPECTO A LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN	39
ANTECEDENTES INSTITUCIONALES	45
CAPÍTULO III	51
REFERENTES CONCEPTUALES	51
IDENTIDADES DE LA PERSONA SORDA	51
LOS CONCEPTOS DE SORDERA Y SORDEDAD	53
CULTURA SORDA Y ESCUELA	55
EDUCACIÓN INCLUSIVA	58
OFERTA BILINGÜE BICULTURAL	59
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS COTIDIANAS EN LA ESCUELA	62
REPRESENTACIONES SOCIALES	65

CAPÍTULO IV	70
MARCO METODOLÓGICO	70
LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	71
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	75
PARTICIPANTES	78
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	80
LA TEORÍA DEL NÚCLEO CENTRAL Y LA RED DE ASOCIACIONES	80
OBSERVACIÓN Y DIARIO DE CAMPO	82
ENTREVISTA	85
RESULTADOS DE LAS REDES DE ASOCIACIÓN.	88
CAPÍTULO V	94
ANÁLISIS Y RESULTADOS	94
LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL ESTUDIANTE SORDO	95
PROCESOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA, EDUCACIÓN PARA TODOS	104
<i>EDUCACIÓN INCLUSIVA, ¿QUIÉN LA NECESITA?</i>	105
<i>AFECTIVIDAD Y RELACIONES INTERPERSONALES EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA</i>	109
<i>LA FLEXIBILIDAD Y LOS AJUSTES CURRICULARES</i>	111
<i>IDENTIDAD INSTITUCIONAL</i>	114
<i>AVANCES Y RETOS</i>	116
EL COMPONENTE BILINGÜE BICULTURAL COMO CLAVE DE INCLUSIÓN	118
<i>EL BILINGÜISMO Y LA COMUNIDAD SORDA</i>	120
<i>LA BICULTURALIDAD EN RELACIÓN CON LA COMUNIDAD SORDA</i>	122
CAPÍTULO VI	126
CONCLUSIONES	126

REFERENCIAS	130
ANEXOS	136
ANEXO 1. REJILLA REVISIÓN DE TESIS	136
ANEXO 2. MATRIZ ANÁLISIS MASA DOCUMENTAL	137
ANEXO 3. FORMATO DIARIO DE CAMPO	138
ANEXO 4. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	139
ANEXO 5. GUÍAS DE ENTREVISTA	140
GUÍA DE ENTREVISTA DIRECTIVOS DOCENTES	140
GUÍA DE ENTREVISTA PROFESORES SORDOS – OYENTES	141
GUÍA DE ENTREVISTA MODELO LINGÜÍSTICO APOYO COMUNICATIVO 1	142
GUÍA DE ENTREVISTA MEDIADOR APOYO COMUNICATIVO2	143
GUÍA DE ENTREVISTA INTÉRPRETE APOYO COMUNICATIVO 3	144
GUÍA DE ENTREVISTA ESTUDIANTE SORDO	145
GUÍA DE ENTREVISTA MADRE DE FAMILIA	146

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1</i> Participantes Colegio Pablo de Tarso I.E.D	75
<i>Tabla 2</i> Análisis de la red semántica “Educación inclusiva”	80
<i>Tabla 3</i> Análisis de la red semántica “Bilingüe Bicultural”	81
<i>Tabla 4</i> Análisis de la red semántica “Estudiante sordo”	82

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Esquema instrumento de recolección red de asociación. Construcción propia.	80
<i>Figura 2</i> Distancia semántica de las redes de asociación “Estudiante Sordo”	92
<i>Figura 3</i> Distancia semántica de las redes de asociación “Educación Inclusiva”	101
<i>Figura 4</i> Distancia semántica de las redes de asociación “Bilingüe Bicultural”	115

LISTA DE SIGLAS

AC: Apoyo Comunicativo

ART: Artículo

DD: Directivo Docente

ES: Estudiante Sordo

IED: Institución Educativa Distrital

INSOR: Instituto Nacional para Sordos

LSC: Lengua de Señas Colombiana

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PF: Padre de Familia

PIAR: Plan Individual de Ajustes Razonables

PO: Profesor Oyente

PP: Profesor del Proyecto

PS: Profesor Sordo

RO: Registro de Observación

RS: Representaciones sociales

Capítulo 0

Los gigantes de la pandemia

Antes de acercarte a leer este documento de investigación, imagina por un momento, solo por un momento que acaba de amanecer, que estas solo. No en soledad física, más bien en esa soledad que se puede dar en medio de las multitudes, esa soledad que denota desconexión de todo lo que nos rodea. Imagina también que hay un límite imaginario, intangible, que no te permite salir de un espacio reducido, casi un campo de fuerza que te contiene, que se interpone entre tú y tus amigos o familiares, excepto por los pocos que quedaron atrapados en el mismo campo de fuerza. Continúa imaginando que las pocas personas que puedes ver están allí, también sin poder moverse libremente y comportándose de formas poco usuales. Intentas gritar, preguntar, hallar una explicación, pero nadie te responde y se siguen comportando de maneras extrañas.

Ya no sabes qué esperar, qué puede pasar, tampoco entiendes hasta cuando tendrás que estar allí, aislado. Ahora imagina que no eres el adulto o adulta que está leyendo esto, y a quien le ha costado años y años tener un manejo de sus propias emociones y acciones, sino que más bien eres un niño o niña, de nueve, diez u once años. ¿Sientes miedo?, ¿tienes preguntas? ¿Sientes ansiedad?...

Bueno, es una suerte entonces que solo tengas que imaginarlo, sin embargo, esta es la realidad con la que despertaron muchos niños y niñas en el mes de marzo de este año, desde el inicio del aislamiento por pandemia. Algunos con más suerte que otros, al despertar se encontraron con su familia y sus seres queridos, quienes poco a poco les han ido explicando lo que sucede, respondiendo sus preguntas y aliviando sus miedos. Han encontrado también, información en los

medios de comunicación y en otras fuentes que han sanado sus inquietudes y han generado otras nuevas.

Otros, no tan afortunados, han pasado largos días e incluso semanas sin encontrar respuestas, lidiando con el miedo, el aburrimiento y la incertidumbre, **solos**. Este último, es el caso de muchos estudiantes (niños y niñas) sordos, que de manera sorpresiva se han visto aislados en sus hogares. Pocos de ellos cuentan con familiares que tengan dominio en la lengua de señas o que manejen un sistema efectivo de comunicación para resolver sus dudas y aquietar sus temores.

Aun cuando los medios de comunicación, en especial la televisión, han hecho un gran esfuerzo para llevar información a la comunidad sorda, valiéndose de intérpretes y material audiovisual, poco ayudan a niños y niñas sordos que están en una etapa inicial de apropiación de conceptos y de la lengua de señas. Poco pueden abstraer de los discursos elaborados y especializados que encuentran en los medios de comunicación.

Más allá de la relación cotidiana en la que, “de alguna manera, sienten que viven en una cuarentena permanente debido a las limitaciones que la sociedad les impone” (De Sousa Santos, 2020, p.56). Están ahora, no solo confinados en un espacio físico, sino que además su silencio y soledad han alcanzado nuevos niveles.

Esta es apenas una de las situaciones que ha develado el contexto de la cuarentena. Situación que desborda los hogares y llega hasta las comunidades educativas, ya que han sido precisamente los agentes educativos los que han llegado de manera virtual hasta los hogares para responder a estas situaciones que no resultan un asunto menor. Movilizándose así, no solamente para dar respuesta a nuevas maneras de orientar los procesos de aprendizaje o dar continuidad a las dinámicas académicas. Sino más bien para atender otras necesidades emocionales, comunicativas, humanas, que se posicionan como prioridades.

Y no es que la escuela, como sistema educativo, no haya tenido en cuenta antes estos componentes, por el contrario, han estado presentes como ejes transversales. Sin embargo, ante la realidad latente, desplazan dentro de las preocupaciones de muchos maestros a los contenidos curriculares y planeaciones didácticas. Tomando especial relevancia la necesidad de llegar a los estudiantes, en este caso los estudiantes sordos, para ponerlos en contexto, resolver dudas, aliviar angustias o simplemente para ser ese alguien con quien hablar y sentirse comprendido, acogido, “escuchado”.

Se ha hecho necesario también, acercarse a las familias para responder ante la impotencia por las barreras de comunicación y ante el creciente interés por aprender a comunicar, no solo para intercambiar información, sino para comprender, apoyar, compartir con ese hijo, hija, hermano o hermana para quien ahora yo me he convertido en su único par de socialización.

Se revelan ante los ojos de las comunidades educativas muchas otras situaciones que en la mayoría de los casos salen de su alcance, pero que, sí son un impedimento para su fin último, como la falta de recursos tecnológicos y de conectividad, el hambre, el desempleo, la escasa e inoportuna atención en salud, entre tantas más. Situaciones que no son nuevas, pero que ante el confinamiento se han parado como monstruos gigantes de la pandemia en las puertas virtuales de las Instituciones Educativas.

Se encuentra entonces el sistema educativo en un llamado a la transformación e innovación, más que a responder con unas estrategias virtuales, como algunos ingenuamente lo han planteado, centrando su atención en las plataformas educativas, las condiciones de conectividad y/o el acceso a dispositivos tecnológicos para la comunicación. Dicha transformación empieza a orientarse a los cimientos de la educación misma, a los contenidos y a otros tantos aspectos que apenas comienzan a aparecer en el horizonte, como, por ejemplo: la comprensión del cuerpo y su lugar mismo en el

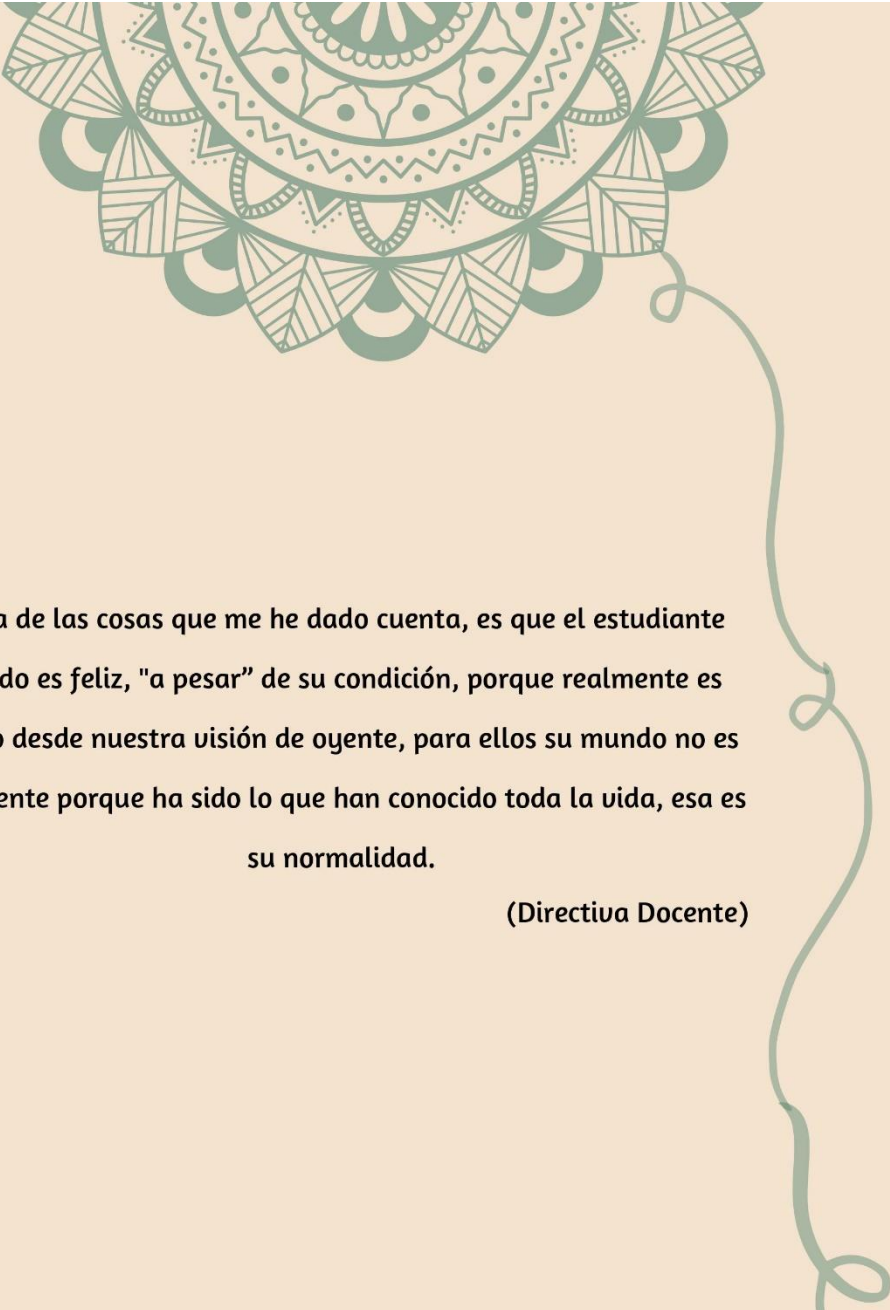
contexto del distanciamiento social, nuevas formas de relacionarnos y socializar en medio de este el encapsulamiento.

Así lo reconoce Cajiao (2020), en una columna dedicada a la relación de *los maestros y las familias* en el contexto de la pandemia cuando plantea que “se podrá aprender mucha geografía si averiguamos dónde están sufriendo como nosotros, y se podrá aprender de política si se compara el comportamiento de los gobiernos, y de matemática si se entienden las curvas de contagio”, entonces inevitablemente la educación se verá transformada y permeada por esta realidad mundial.

Así como la educación, este proceso investigativo también es tocado por la pandemia, y no podría ser de otra manera, porque se desarrolla en la entraña del contexto educativo. De manera intempestiva ha llevado a la que tanto las herramientas y estrategias de recolección de investigación, así como los procesos participativos de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, se vean mediados por la asistencia remota.

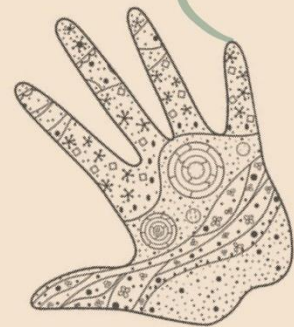
Sin embargo, impacta más allá, ya que también puede llegar a incidir en el objeto mismo de la investigación, pues inevitablemente es una situación que demanda nuevas comprensiones y reestructuraciones en relación con lo que ya se daba por establecido. La pandemia lleva a cuestionar asuntos como la relación maestra – estudiante, maestro – familia, la pertinencia de las estrategias de enseñanza, la resignificación de las relaciones personales, entre otras, que sin duda se encuentran de manera directa o indirecta dentro de los límites de nuestra investigación.

Finalmente, invitamos a hacer la lectura de este documento bajo este lente, que no solamente enfoca la actual virtualidad, sino que percibe la condición de “distanciamiento social” a la que se ha visto expuesta la comunidad sorda (así como otras comunidades), y que ha generado ruptura en el tejido social y barreras en la participación, ya que justamente el fin último de esta investigación es aportar a subsanar estas situaciones de aislamiento y segregación histórica.



Una de las cosas que me he dado cuenta, es que el estudiante sordo es feliz, "a pesar" de su condición, porque realmente es visto desde nuestra visión de oyente, para ellos su mundo no es diferente porque ha sido lo que han conocido toda la vida, esa es su normalidad.

(Directiva Docente)



Capítulo I

Contextualización

El interés de esta investigación proviene desde nuestro campo laboral, en el cual hemos tenido la oportunidad de identificar que las representaciones sociales (RS)¹ son un componente importante para la relación de las comunidades educativas en los procesos de inclusión, construyendo espacios de participación libres de pretensiones relacionadas con etiquetar a los sujetos como el sujeto diferente, que necesita, se obliga y se coloniza entorno a un contexto en el que se perpetua una relación de mismidad. Para esta investigación nos referiremos a la inclusión desde la diferencia, entendiendo que la particularidad de los sujetos es una condición inherente al ser humano que hace que cada uno aprenda, participe, socialice, comunique e interactúe de diferentes formas y a diferentes ritmos, considerando que cada una de ellas tiene la misma legitimidad y validez.

Desde esta perspectiva, decidimos profundizar en uno de los contextos educativos de los investigadores en el cual se realizan procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes sordos, permitiendo vincular a la investigación a la comunidad educativa que se relaciona directa e indirectamente en este proceso, referido a la comunidad sorda del Colegio Pablo de Tarso IED, comprendiendo esta comunidad como sujetos que comparten una lengua, una historia, un contexto, situaciones particulares y una cultura propia desde donde construyen sus identidades y riqueza lingüística.

¹ En este documento de investigación para el término representación social se utilizará la sigla (RS).

Esta comunidad se entreteje desde un contexto educativo, el cual pretende hacer sus primeras aproximaciones hacia un tránsito significativo, en el que más allá de contar con apoyos comunicativos y acceso a la educación requiere encaminar sus prácticas educativas y cotidianas desde un modelo bilingüe bicultural.

Sin embargo, para realizar el análisis del proceso de inclusión, conviene tener en cuenta que, en Colombia, la educación inclusiva es relativamente reciente, si se considera la historia de la educación y se da posterior a un proceso de integración escolar; aunque estos dos modelos diferentes, en la realidad de las instituciones educativas se da un proceso de transición entre ellos. Este tránsito se ha visto claramente reflejado también en las políticas que orientan las dinámicas educativas, sobre las cuales se profundizará más adelante en este mismo ejercicio de investigación.

Allí podremos evidenciar cómo la atención de las personas con discapacidad en nuestro país ha transitado, pasando por un modelo tradicional desde una mirada excluyente en la que la discapacidad estaba centrada en las personas, quienes eran concebidas desde la deficiencia, la limitación y la dificultad, no existía un reconocimiento social ante el sistema educativo, sus derechos e independencia estaban bajo el cuidado de otros. Posteriormente la concepción de discapacidad se concibió desde un enfoque rehabilitador, en el que se esperaba un mínimo de independencia y funcionalidad en las actividades cotidianas, en este enfoque su cuidado y educación, permanecían tras la sombra de aquellos lugares en los que se recluían y atendían desde una mirada terapéutica.

Así pues, entre los años 70s y 80s se fue consolidando el movimiento de vida independiente, liderado por personas con discapacidad, respondiendo a la necesidad de reconocer y hacer valer sus derechos, no solo sociales si no participativos. Este movimiento planteó que la discapacidad estaba dada por el contexto, dado que la sociedad era quien presentaba las barreras

para que las personas pudiesen desarrollarse sin ninguna restricción, impidiendo su participación e integración en los diferentes contextos.

Situar la discapacidad desde esta perspectiva permitió que emergiera y se consolidara un enfoque social, en el que se plantea que la discapacidad surge de las prácticas sociales y propone que “el entorno es quien se debe adaptar e integrar con las personas, más allá de sus particularidades” (Shallock y Verdugo, 2012, p.21). Desde la conceptualización de estos actores quienes plantean bajo este enfoque social, un modelo de calidad de vida, proponen una mirada multidimensional de la persona, en la que se considera importante que, en los diferentes contextos “se identifique las necesidades de apoyo para que las personas puedan interactuar, así como los recursos del entorno requiere para lograr sus metas y objetivos, de manera que pueda incluirse efectivamente en la sociedad”. (Verdugo, Gómez, Arias y Cols, 2013, p. 17).

Actualmente en diferentes contextos y especialmente en el educativo, encontramos frecuentemente algunas comprensiones respecto a este tema, puesto que algunos de sus actores consideran que hay algunas Instituciones educativas que son inclusivas y otras que no lo son. Determinar la inclusión solo para estudiantes con discapacidad, limita su conceptualización y no permite la comprensión y el reconocimiento de la diversidad que nos identifica.

Otra de las comprensiones que, aunque no se perciba como una actitud directamente excluyente, afecta de forma significativa el proceso académico y social, es el pretender que los estudiantes con o sin discapacidad deben adaptarse sin ningún problema a las dinámicas escolares, desconociendo sus particularidades, estilos de vida, cosmovisiones, tipos de familia y todas aquellas situaciones personales y sociales que se apartan de lo tradicional y la norma. A partir de esta actitud, se despliega otra comprensión que se arraiga comúnmente en el discurso de las Instituciones, al pensar que los estudiantes con alguna discapacidad deben estar en centros

especializados que se adapten a sus estilos y ritmos de aprendizaje, trasladando la educación a un plano estático que no evoluciona al ritmo de la sociedad y de sus participantes, sino que por el contrario normaliza, estandariza y limita el desarrollo de habilidades y de aprendizajes a unas dinámicas sociales y académicas netamente lineales, que no permiten que sus actores sean sujetos reflexivos, creativos, propositivos, críticos y participativos de acuerdo a sus posibilidades.

Más allá de esto, y en la perspectiva puntual de las personas sordas, se empieza a dibujar en el horizonte una nueva comprensión del sujeto sordo desde una perspectiva epistemológica y socio - antropológica, que toma distancia del concepto de discapacidad y se construye desde la identidad cultural, es decir, desde las características comunicativas, formas de relacionarse, de construir conocimiento y de interpretar las realidades comunes a un grupo de personas. Ladd (2013) hace referencia a esta perspectiva planteando:

Uno está esencialmente en busca de una epistemología sorda, es decir maneras sordas de estar en el mundo, de concebir ese mundo y su propio lugar dentro de él (tanto en la realidad como en la potencialidad). Resultará que un aspecto crucial de esa epistemología es que no es simplemente de oposición, sino que examina y presenta la naturaleza y el significado de las relaciones entre los pueblos sordos. (p.81) Este movimiento de resignificación anida y se disemina desde el interior de las mismas comunidades sordas, lo que tensiona y se contrapone a la comprensión exógena que les concibe desde la discapacidad. Dicha diseminación sin duda constituye una tarea vasta, ya que la representación de la persona sorda desde la discapacidad tiene una trayectoria histórica que ha dejado huella, no solo en la construcción de las políticas sino en las dinámicas de participación social, que por supuesto incluye las realidades educativas. Muñoz (2017), visibiliza esta pugna al referirse a los diferentes enfoques filosóficos desde los cuales se aborda este tema:

Los constructivistas puros creen que la forma en que los individuos sordos construyen la realidad es diferente de la forma en que los individuos oyentes lo hacen, porque los valores, tradiciones, cultura, normas de comportamiento y la lengua que tienen unos y otros son distintos. Por otro lado, aunque los positivistas puros niegan la existencia de una cultura sorda, e incluso rechazan que la lengua de señas sea tal, muchos positivistas moderados reconocen la validez de la cultura sorda y de la lengua de señas como tal. Sin embargo, la mayoría no está de acuerdo con la legalidad de la cultura sorda. Los positivistas puros reconocen la epistemología tradicional como única epistemología y las bases de conocimiento de ésta como únicas, pues consideran que éstas trascienden el tiempo, el lugar y las culturas. (p.220)

Transitar, resistir y transformar estos procesos ha sido necesario para configurar nuevas perspectivas y abordajes pedagógicos que se requieren para enseñar y relacionarse en la escuela. En este tiempo es tarea de cada maestro preguntarse por el estudiante, conocer su historia de vida, pensar en lo que necesita para lograr sus objetivos y cómo los logra. Reconocer y convivir con la diferencia y no con el diferente es la clave de la educación inclusiva, una escuela que acoja, enseñe y transforme la realidad de cada estudiante, que no pretenda una mismidad y que simplemente deje ser, con sus características y formas de interpretar el mundo que garantice su acceso, permanencia participativa y que los haga sentir que pertenecen a una comunidad educativa.

Planteamiento del problema

Los contextos educativos en Colombia y específicamente la ciudad de Bogotá, han transitado de distintas formas, particularmente desde las políticas educativas entorno a la discapacidad. Procederemos a enunciar los rasgos más distintivos para dar un contexto general y en el apartado de antecedentes realizaremos el recorrido de estos tránsitos desde la normatividad.

Desde el año 1991 en la Constitución política de Colombia, fue un punto de partida para reconocer y garantizar la atención educativa para los estudiantes con discapacidad. Posteriormente con la Ley general de educación y el Decreto 366 del 2009 se comenzó a reconocer las barreras del contexto y generar los apoyos pertinentes desde un enfoque social, hasta incorporar paulatinamente desde el Decreto 1421 del 2017 los principios de la educación inclusiva. En palabras de Marulanda (2013) “la educación inclusiva, hace referencia a todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad”, (2013, p.72).

Comprender estos tránsitos no ha sido una tarea fácil, ya que, en algunos contextos educativos, siguen concentrando sus esfuerzos en la carencia o en la falencia de las personas con discapacidad, señalando la diferencia en el otro y asignándole una connotación negativa, es decir, el que es diferente está en situación de inferioridad respecto a los otros. En este sentido, se continúan orientando las estrategias a planes de normalización, de nivelación, incluidos los procesos de evaluación.

La inclusión en los contextos educativos sigue posicionándose como un acto de “permitir” que el “discapacitado” ingrese y permanezca en un sistema que en muchas ocasiones no ofrece ambientes de desarrollo dignos y podríamos llegar a pensar que naturaliza la diferencia propiciando marginalidad al interior de las dinámicas escolares. (Florido, 2018, p.319)

A partir de los diálogos de saberes de los docentes de apoyo, encargados de liderar los procesos de inclusión en las instituciones educativas, desde su participación en las Redes Locales y Distritales, y desde nuestra propia práctica profesional cotidiana, hemos logrado identificar que esta es una realidad latente en las instituciones educativas, aun cuando las normativas y los lineamientos de educación inclusiva se orientan a fortalecer los procesos educativos centrados en las habilidades y potencialidades de cada individuo para lograr superar barreras de aprendizaje y participación.

En este sentido, es necesario explorar e indagar por las razones que llevan a los agentes educativos a mantenerse estáticos, resistentes a la transformación y arraigados a prácticas que se desarrollaron durante los procesos previos de integración, en los que los estudiantes con discapacidad entraban a las Instituciones educativas, pero con condiciones diferenciadas es decir en aulas exclusivas, con profesionales y terapeutas especializados, con contenido externo a las mallas curriculares, incluso con espacios y tiempos diferentes para su descanso, recreación y procesos de socialización, limitando de esta forma la participación real de los estudiantes.

Para comprender estas prácticas arraigadas, consideramos importante reflexionar sobre las RS, ya que, como lo plantea Moscovici (1979) a través de ellas la humanidad hace inteligible la realidad física y social, constituyendo así la manera como los grupos sociales interpretan esas realidades, para este caso específico las realidades educativas.

Las representaciones sociales, median las actitudes y comportamientos con los cuales se abordan las realidades, determinan la manera cómo los individuos y las comunidades se relacionan. El contexto educativo no escapa a esta lógica ya que, por ejemplo, las prácticas pedagógicas de los docentes están permeadas por estas representaciones e influyen directamente en la manera en la que abordan los planes de estudio y la relación que establecen con los estudiantes. Por lo tanto:

La importancia de centrarse en las RS radica en que de ellas se derivan las expectativas que rigen la función profesional de aquellos involucrados con el hecho educativo y su práctica, ya que éstas, sin duda, pueden llegar a constituirse en fuerzas impulsoras del cambio social inherente a la educación inclusiva, pero también pueden tener un impacto negativo. (Garnique,2012, p.101)

En el caso del Colegio Pablo de Tarso se ha identificado, durante los procesos de formación realizados por los docentes de apoyo, que los discursos que manejan algunos de los docentes y directivos docentes sobre los estudiantes sordos y la oferta bilingüe bicultural están dirigidos aún, en gran medida, a conceptos relacionados con la carencia, las falencias, las necesidades, las dificultades, los impedimentos, la incapacidad. Es por esto por lo que consideramos importante reconocer y analizar las representaciones sociales que los docentes tienen de los estudiantes sordos, ya que estas inciden de manera directa en que las prácticas docentes sean incluyentes o que por el contrario continúen perpetuando dinámicas de discriminación en las aulas.

Sin embargo, reconocemos también, que no solo los docentes y directivos docentes inciden en los procesos de inclusión, ya que todos los actores de la comunidad intervienen en los procesos de aprendizaje y convivencia. Por ello, nos proponemos abordar las representaciones sociales que

tienen otros actores de la comunidad educativa como los mediadores comunicativos, interpretes, padres de familia, estudiantes oyentes y, por supuesto los estudiantes sordos.

En este ejercicio de investigación nos preguntamos: **¿Cómo influyen las representaciones sociales de los miembros de la comunidad educativa en relación con el estudiante sordo en el proceso de educación inclusiva del Colegio Pablo de Tarso?**

En este sentido, esta investigación pretende proporcionar un punto de partida para futuras investigaciones que puedan responder algunas preguntas propias de la transformación educativa, referidas a: ¿cómo fortalecer el proceso de aprendizaje desde la inclusión?, ¿Cómo construir prácticas incluyentes?, ¿Cómo avanzar en la comprensión de las realidades educativas con población sorda?, ¿Cuáles son las prácticas comunicativas, educativas y sociales de los docentes respecto a los estudiantes sordos?, ¿Cómo se construye la identidad de la persona y la comunidad sorda en el contexto de educación inclusiva?, ¿Cómo se representa el estudiante sordo a sí mismo en el contexto educativo?.

Objetivos

General

Identificar la influencia de las representaciones sociales de los miembros de la comunidad educativa entorno a los estudiantes sordos del Colegio Pablo de Tarso en el desarrollo de la educación inclusiva.

Específicos.

- Analizar las representaciones sociales de la comunidad educativa respecto a los procesos de inclusión desde el enfoque bilingüe – bicultural, incluyendo los estudiantes Sordos.
- Caracterizar las prácticas educativas, comunicativas y sociales de educación inclusiva en el Colegio Pablo de Tarso.
- Establecer la relación entre las Representaciones Sociales y las prácticas educativas, comunicativas y sociales.

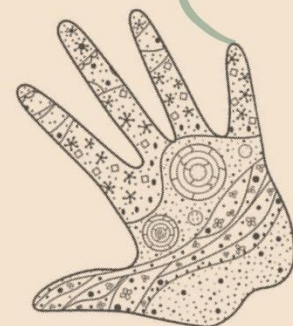


Nosotros no somos personas con discapacidad, nosotros tenemos habilidades, podemos interiorizar todo lo que pasa, podemos comunicarnos a través de la lengua de señas.

La palabra discapacidad no me gusta y no me identifica...

Ojalá lo cambiaran a "persona sorda" porque yo no tengo discapacidad.

(Profesora sorda)



Capítulo II

Antecedentes

Con el propósito de lograr una comprensión amplia de los antecedentes respecto a nuestro campo de investigación, abordaremos tres referentes de análisis, en primer lugar, estudios previos de investigación de las RS respecto a los procesos de educación inclusiva, y más específicamente inclusión de estudiantes sordos, en segundo lugar la construcción de políticas que se relacionan con los procesos de educación inclusiva, tanto en el campo internacional como en el territorio colombiano y por último abordaremos aquello que corresponde a los antecedentes institucionales (Ver Anexo 1), proporcionando una foto general de la manera en que se han dado los procesos de inclusión en el Colegio Pablo de Tarso I.E.D y cómo esto ha impactado en las dinámicas pedagógicas, comunicativas y sociales para la comunidad educativa, lo cual reitera la relevancia de este trabajo de investigación.

Antecedentes de investigación

Para el análisis de los ejercicios de investigación recientes sobre RS y la comprensión de las dinámicas educativas hemos retomado 15 trabajos de investigación de maestría y doctorado, la mayoría de ellos del contexto Latinoamericano (Colombia, Brasil y Venezuela), y uno del contexto europeo (España), (Ver Anexo 2). Algunas de estas investigaciones relacionan las RS y los procesos de inclusión, las cuales abordaremos en un primer apartado, otras se centran puntualmente en procesos de educación inclusiva de las personas sordas que se presentan en la segunda parte.

El estudio de las representaciones sociales en la educación

Angulo (2015), López (2017), Rojas (2017), Toscano (2017), Gajardo y Torrego (2019), Peñata y Carrascal (2019), Abello (2018), Sierra (2016), retoman la teoría de Moscovici (1984), quien describe las representaciones sociales como un “conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones generados en las personas cuando estos se comunican con otros”. Lo que orienta diferentes comportamientos. Mientras que otros como Rubio y Martínez (2019) tienen en cuenta además los aportes teóricos de Jodelet (1986), quien describe las representaciones como “Un conocimiento práctico que tienen sentido a través de los actos habituales que participan en la construcción de la realidad, además de una forma de construcción del discurso en permanentes interacciones comunicativas” (p.56)

Los enfoques teóricos, desde los cuales se desarrollan las investigaciones registradas en este análisis, mantienen en común la comprensión de las RS como elemento relevante en la forma como los individuos y, por tanto, las comunidades construyen la comprensión de las realidades y cómo a su vez estas comprensiones inciden en sus relaciones y prácticas. Adicionalmente, los trabajos tienen como fuente común la Teoría planteada por Moscovici (1984), siendo este el referente principal para comprender las RS. Rubio y Martínez (2019) amplían la comprensión de las RS con los aportes de Jodelet (1989) sobre el saber de sentido común, es decir del carácter práctico que orienta los procesos de comunicación, comprensión y dominio del entorno social.

Esta comprensión se refleja en las preguntas o cuestionamientos de cada una de las investigaciones que coinciden en interrogarse por las representaciones sociales de diferentes miembros de la comunidad educativa, sospechando además que estas representaciones tienen una relación directa con los procesos pedagógicos. Así lo plantean Angulo (2015), López (2017), Bernal ,(2018), Peñata y Carrascal (2019), Rubio y Martínez (2019), Abello (2018)

y Toscano (2017), quienes inicialmente interrogan por la relación directa de las RS con algunos elementos de las prácticas pedagógicas planteando preguntas como: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad en la primera infancia?, ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre inclusión educativa que tienen los docentes y padres de familia de niños y niñas con discapacidad cognitiva en los procesos de enseñanza? o ¿Cuáles son las representaciones sociales, que tienen los agentes educativos del nivel de básica primaria, acerca del estudiante sordo? relacionando así las RS con elementos del proceso pedagógico como la realización de ajustes, el reconocimiento del contexto y los procesos de capacitación ya que “de acuerdo con sus representaciones (los maestros o agentes educativos) interactúan, planean, desarrollan, realizan seguimiento y proyectan o no a los niños y niñas desde el punto de vista pedagógico en la convivencia de este contexto” (Toscano, 2017,p.33).

Podemos notar en estas preguntas de investigación que el miembro de la comunidad educativa que se suele relacionar de manera directa con las prácticas pedagógicas es el docente o maestro, sin embargo la investigación de Bohórquez, García y Hernández (2018), plantea también una relación entre las prácticas educativas y las RS de los estudiantes preguntándose ¿Qué representaciones sociales tienen los jóvenes de la escuela y cómo ellas se vinculan con las prácticas educativas?, vinculando la relación activa de los estudiantes en estas prácticas, más allá del rol del docente.

Con respecto a las técnicas de recolección de datos en sus trabajos, investigaciones como las de Rojas (2017), Peñata y Carrascal (2019), Gajardo y Torrego (2019), Rubio y Martínez (2019) y Bohórquez (2018) hicieron uso de instrumentos de recolección como la entrevista a profundidad y diarios de campo, mientras que investigadores como Santana (2017) , López (2017) y Gómez (2018) retoman un instrumento propio de la investigación en representaciones sociales

de Abric (1994), como la red de asociación de palabras, entendiendo que “los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignando una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (p.54). Lo que en otras palabras permite asignar un valor a algunos elementos presentes en el discurso comunicativo, para así analizar la relación que se establece entre dichos elementos. De esta manera, la red de asociación de palabras permite establecer una representación simbólica y así “las representaciones sociales son organizadas y presentan una estructura, las cuales para ser analizadas y comprendidas necesitan una doble identificación: Contenido y estructura” (Gómez, 2018, p.31).

Por su parte Sierra (2016) retoma además de los cuestionarios y grupos focales, la teoría de Raiter (2002), planteando que “una de las definiciones de RS indica que son las imágenes (inmediatas) del mundo, presentes en una comunidad lingüística cualquiera” (p.36) y con base en ello propone la exploración de las RS por medio de soportes gráficos o dibujos. “Esta representación concibe, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera y en la medida en que es conservada constituye una creencia”. (p.36)

Lo anterior hace evidente que el abordaje de las representaciones sociales puede emplear diferentes instrumentos de recolección y análisis que respondan al contexto en el que se realiza la investigación, así como a sus objetivos de investigación.

Respecto al análisis de los datos, los investigadores, Angulo (2015), Dorziat (2015), Abello (2017), Rojas (2017), Gajardo y Torrego (2019), Peñata y Carrascal (2019) y Rubio y Martínez (2019), coincidieron en analizar las categorías: inclusión educativa, discapacidad y prácticas pedagógicas a través de las técnicas de recolección de información como diarios de campo,

entrevistas y grupos focales las cuales describieron en matrices categoriales, estableciendo subcategorías y categorías emergentes, esta elaboración permitió la descripción de cada uno de los instrumentos, para sintetizar las conclusiones pertinentes según el objetivo de la investigación.

Entre sus principales conclusiones podemos rastrear que, la categoría de discapacidad al interior de las comunidades educativas, según los participantes inmersos en las investigaciones, se sigue comprendiendo desde una creencia tradicional de incompletud, en la cual las representaciones respecto a los estudiantes parten de la carencia, de lo que hace falta y se necesita normalizar (Rojas, 2017), en este sentido algunas de las actitudes de la comunidad educativa, están impregnadas de apatía y se reflejan en la discriminación al interior de las aulas de clase, a razón de su discapacidad (Rubio y Martínez, 2019). Por su parte, la investigación de (Peñata y Carrascal, 2019) señala que, las etiquetas de limitación perpetúan barreras, las cuales interfieren en los procesos de participación, lo que afecta a los estudiantes generando soledad y asilamiento, dificultando la interacción entre pares, docentes y familiares.

El proceso de educación inclusiva se sigue conceptualizando solamente para los estudiantes con discapacidad, sin tomar en consideración los distintos estilos y ritmos de aprendizaje propios de todos los estudiantes dentro de un ambiente de aprendizaje, ubicando aquellos estudiantes con alguna particularidad específica en fronteras invisibles (Rojas, 2017). El encasillamiento de la inclusión solo para discapacidad proviene de las herencias de políticas educativas de integración escolar en las que se categoriza a los estudiantes de acuerdo con su diagnóstico, elementos culturales y sociales (Gajardo y Torrego, 2019). Es así como la inclusión se convierte en un mecanismo de ideología global capitalista y neoliberal, que profesa la aceptación y el respeto para controlar y mantener la desigualdad (Dorziart, 2015).

Respecto a las prácticas pedagógicas que se ven inmersas en los procesos de inclusión, se rastrea que si bien es cierto que existen políticas educativas y lineamientos técnicos desde los cuales se orienta cómo deben darse e implementarse estos procesos al interior de las Instituciones, los docentes manifiestan ausencia de conocimientos y desinformación, relegando estas responsabilidades a entes gubernamentales o profesionales especializados (Rubio y Martínez, 2019). Estas incomprendiones se reflejan en el rol hegemónico de los maestros, quienes establecen las pautas de normalidad en las aulas, estigmatizando, clasificando y comparando a los estudiantes desde la norma (Rojas, 2017). Sin embargo, también se encuentran en las instituciones educativas aquellos docentes que resaltan la importancia de un trabajo transdisciplinar, con el fin de derribar las barreras educativas y fortalecer el proceso de aprendizaje. Estos mismos docentes han generado cambios en sus prácticas, implementando herramientas que flexibilizan la forma de presentar las actividades y realizar una evaluación acorde a los procesos (Peñata y Carrascal, 2019).

Por su parte López (2017), Santana (2017), Toscano (2017) y Bernal (2018), coincidieron en analizar categorías referentes a identidad, procesos pedagógicos, estrategias de enseñanza y prácticas pedagógicas, lo cual resulta coherente con sus preguntas de investigación que se relacionan con los procesos educativos, utilizando técnicas de recolección como relatos de vida, entrevistas, grupos focales y diarios de campo. A pesar de que los propósitos son similares y como se ha dicho, pretenden revelar relaciones de las RS con los procesos pedagógicos, sólo López (2017), Santana (2017) y Toscano (2017), profundizaron en las técnicas propias de las representaciones sociales, utilizando la red de asociación de palabras de Abric (2001), estableciendo el núcleo central y periférico de las representaciones sociales de su investigación.

Las implicaciones de estas técnicas permitieron la aproximación a las estructuras de las representaciones desde la perspectiva de los participantes y no desde el investigador, posibilitando en los resultados, la exploración de los términos asociados a la experiencia e identificación de la frecuencia de asociación de las palabras producidas por todos los sujetos, el rango de importancia que le es atribuido y la definición de los términos asociados (Santana, 2017). Estas representaciones emergen y se constituyen a partir de los rasgos culturales, sociales, políticos y educativos que configuran el contexto de los participantes. Establecer el núcleo central y los núcleos periféricos, facilita el rastreo de la información relevante respecto a las creencias y conocimientos comunes de los sujetos, finalmente serán los elementos que contribuirán en la comprensión del contexto, en relación con los objetivos de investigación (Toscano, 2017).

Otros investigadores que desarrollaron su trabajo entorno a las RS fueron (Gajardo y Torrego, 2019), quienes se inclinaron por la interpretación del modelo de agrupación para las representaciones de Moscovici (1997), identificando los campos semánticos: axiológicos, sociales y educativos, lo cual permitió identificar los modos discursivos predominantes relacionados con las actitudes cognitivas y sociales, referentes a los procesos de inclusión que provienen de recuerdos relacionados con la exclusión, siendo así que la imagen social que se proyecta en los discursos de los participantes, expresan obstáculos, necesidades y acciones que se desarrollan desde las relaciones sociales al interior de la escuela.

En este sentido, en la búsqueda de la relación entre RS y procesos pedagógicos al interior de las Instituciones Educativas, en investigaciones como las de Angulo (2015), Rojas (2017) y Toscano (2017), son tomados como sujetos de investigación los docentes o maestros. Mientras que en los trabajos investigativos de Dorziat (2015), López (2017), Gajardo y Torrego (2019), Peñata y Carrascal (2019), Bohórquez et al. (2018), Sierra (2016) y Rubio y Martínez

(2019), se vinculan padres de familia, estudiantes y otros agentes educativos diferentes a maestros. Es decir, a pesar de que todas estas investigaciones se refieren al componente pedagógico con objetivos como: “Determinar la brecha que existe entre las representaciones sociales y sus prácticas pedagógicas” (Toscano, 2017, p.38) y “Establecer aspectos en común y divergentes frente a las representaciones sociales acerca de la inclusión de niños con discapacidad y de las didácticas utilizadas” (Peñata y Carrascal, 2019, p.63), solo en algunas se retoma el rol de los padres de familia, de los apoyos educativos y de los mismos estudiantes, mientras que en las otras se vincula el proceso pedagógico directamente al maestro.

Es así como, de los once trabajos de investigación, enfocados en RS en el campo educativo, el 65% de ellos orientan el abordaje específico en los maestros o docentes, lo que lleva a preguntar ¿por qué no se suele abordar la participación de otros miembros de la comunidad educativa como los padres de familia, los directivos docentes, los profesionales de apoyo y de manera especial, los mismos estudiantes? Particularmente, los estudiantes con discapacidad son interpretados como agentes pasivos en el análisis de sus propios procesos de participación, ya que se asocia la condición de discapacidad con la incapacidad para tomar decisiones o aportar en la toma de estas.

Investigaciones como la de Peñata y Carrascal (2019), visibilizan la importancia de indagar sobre las RS de los estudiantes con discapacidad respecto a los procesos de inclusión educativa, preguntando por la RS de los estudiantes con discapacidad sobre sí mismos y sobre el proceso de inclusión ya que consideran “tener en cuenta principalmente la voz de los sujetos, sobre todo, aquellos en riesgo de exclusión por su discapacidad, para analizar a profundidad el universo de las representaciones sociales como el camino clave para acoger y respetar la diversidad”(p.4)

En definitiva, indagar por las representaciones sociales en los procesos de educación inclusiva en un contexto específico, permite comprender las dinámicas dadas por las interacciones sociales que se configuran a través de las prácticas cotidianas, lo que aporta a develar las miradas que tenemos del otro. Develar estas realidades como investigadores nos permitirá acercarnos a la comprensión de algunas problemáticas que no han sido del todo reveladas o analizadas, pero que se han construido en nuestra cotidianidad a través del conocimiento socialmente elaborado y compartido a partir de nuestras experiencias, informaciones y formas de pensamiento con los que hemos interactuado en los diversos contextos sociales en los que nos hemos visto inmersos.

El estudio de la educación inclusiva, la discapacidad y la persona sorda

En lo referente a la educación inclusiva, autores como Angulo (2015), Dorziat (2015), López (2017), Rojas (2017), Toscano (2017), Bernal (2018), Peñata y Carrascal (2019), Rubio y Martínez (2019), coinciden en hacer una construcción conceptual en la que, aunque mencionan elementos del reconocimiento de la diversidad y la particularidad del estudiante, relacionan el concepto de inclusión directamente con estudiantes con discapacidad. Es decir que, en sus construcciones conceptuales, la inclusión es un proceso casi exclusivo de ser llevado a cabo con las personas con discapacidad, desconociendo otras comunidades que han sido excluidas en los procesos educativos, y aún más, desconociendo que los procesos de educación inclusiva abarcan, en teoría, a la generalidad de los estudiantes, reconociendo sus características, subjetividades y diferencias como características inherentes a la condición humana.

Mientras que Gajardo y Torrego (2019) retoman el concepto de educación inclusiva propuesto por la ONU (2005): “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de

una mayor participación en el aprendizaje” (p.14), propendiendo así, por el acceso y participación de todos los estudiantes, respondiendo a sus características y particularidades. Esta perspectiva de inclusión pone de manifiesto la importancia de encontrar en la diversidad de habilidades, culturales o de cualquier tipo, oportunidades para un aprendizaje contextualizado que responde a un mundo real, en el que la diferencia es una constitutiva de la condición humana.

Por otra parte, los trabajos investigativos del contexto colombiano retoman en su proceso de contextualización y problematización el tránsito de la educación basada en un modelo integrador a un modelo incluyente, consideran aspectos relevantes de la política y los lineamientos de Ministerio Nacional de Educación. Argumentan además que la transformación de las Representaciones Sociales debe ser el fin último de la puesta en marcha de dichas políticas, así lo plantea Toscano, cuando menciona que:

Si bien existe en el panorama construcciones importantes sobre sus concepciones, aspectos históricos, estados del arte, lineamientos y orientaciones pedagógicas para su atención, aún se adolece de explicitar como las representaciones y actitudes de los actores que interactúan en el cotidiano con la población influyen en su trato, sus exigencias, el reconocimiento de sus diferencias, el respeto por sus particularidades (2017, p. 56)

Cobra entonces, relevancia el contexto normativo coyuntural, ya que los autores establecen una relación directa entre las Representaciones Sociales y el cumplimiento o materialización de las actuales normativas infiriendo que, en algunos casos, estas Representaciones de los miembros de las comunidades educativas responden a normativas previas, como lo refiere Gajardo y Torrego (2019):

El imaginario del término inclusión observado en este estudio siguió la línea que asocia a los sujetos de la inclusión como personas con carencias inherentes (paradigma del déficit). Esta perspectiva, herencia de políticas de integración escolar, categoriza a los estudiantes de acuerdo con sus diagnósticos (p.31)

Lo que obstaculiza los procesos de inclusión, ya que, como lo plantea Jodelete (1986), “las representaciones sociales cumplen una función de conexión entre el sujeto con el objeto, lo cual nos facilita aprehender la realidad y orientar nuestro accionar en los distintos escenarios de la vida social” (p.72), es decir, estas representaciones direccionan e influyen las prácticas, las maneras de hacer y de relacionarse con el otro.

En este mismo sentido, los trabajos de investigación que abordan el concepto de discapacidad, coinciden en retomar autores como Barton (2008) quien plantea que “la discapacidad surge del fracaso de su entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (p.128), y Nussbaum (2007) quien argumenta que “las personas con discapacidad son también ciudadanos, por tanto, cualquier sociedad debe responder a sus necesidades de asistencia, educación, respeto, actividad y amistad” (p.109).

Se aborda entonces, la discapacidad como una condición de calidad de vida y de barreras para el acceso y la participación más que una condición genética o biológica inherente a un sujeto, lo que permite analizar los procesos de inclusión respecto a ¿Cómo las instituciones, los sujetos y las comunidades están respondiendo a las características de los estudiantes?, ¿Cómo se transforman las comprensiones de la discapacidad? Es decir, más allá de observar cómo las personas

con discapacidad se adaptan al medio social y físico, permite observar cómo el sistema social y los sujetos participan en la eliminación de las barreras. Implica además dar relevancia a los procesos educativos, a la participación, la satisfacción y otros elementos relacionados con la calidad de vida, más allá de los componentes relacionados con el enfoque clínico o de rehabilitación. Siendo entonces las RS un reflejo de esa transformación.

En relación con la conceptualización de la persona sorda, existen dos vías posibles de abordaje, presentes en las investigaciones. La primera de ellas es la comprensión del sujeto sordo desde el enfoque de la sordera o enfoque clínico que interpreta a la persona sorda como un sujeto con una condición biológica caracterizada por una pérdida o incapacidad auditiva, bien sea por una situación congénita o adquirida. La segunda, interpreta a la persona sorda desde el concepto de sordedad, en el que más allá de una condición física auditiva, la persona sorda se caracteriza por pertenecer a una comunidad, provista de características propias como costumbres, lengua, formas de relacionarse e incluso una cosmovisión particular, lo cual permite comprensiones de esta comunidad como cultura. Desde esta perspectiva, entonces, la persona sorda no es una persona con discapacidad, sino más bien un miembro de una comunidad cultural con sus características propias.

Teniendo esto claro, se observa el trabajo de Abello (2017) quien, aunque plantea su posición de la discapacidad a partir de un modelo social, mantiene una cercanía con la comprensión biológica desde la sordera, las barreras y limitaciones sociales existentes en el contexto, distinguiendo de esta manera la limitación y la situación social debido a la condición. Por el contrario los investigadores Dorziat (2015), López (2017) y Bernal (2018), fijan su postura desde una visión socio antropológica, porque si bien es cierto que biológicamente existe una pérdida auditiva, socialmente el sordo pertenece, se reconoce y se construye permanentemente dentro de

una comunidad, con una diferencia lingüística, que reconoce la lengua de señas como una lengua propia que le permite desarrollarse integralmente a partir de su cultura e identidad propia, que le posibilita interactuar y conocer el mundo desde la construcción de su realidad.

Por su parte Dorziat (2015) resalta las prácticas colonialistas educativas aún existentes en Brasil en el marco de la inclusión, respaldado por las políticas educativas que reflejan un discurso que propaga igualdad, tolerancia y una escuela para todos, pero que en la realidad denota exclusión y discriminación trabajando así en pro de una economía para el desarrollo. Así lo plantea Dorziat “el sistema utiliza discursos progresivos como instrumento para implementar prácticas individualistas, competitivas y meritocráticas, instituyendo nuevas estrategias de exclusión” (p.353). Es así como la investigadora, enfatiza que el contenido y las prácticas, no sólo en el campo pedagógico, sino en general, están permeadas por ideologías dominantes y globalizadas, las cuales no consideran las particularidades y necesidades de los sordos.

Los investigadores López (2017) y Bernal (2018), de modo similar, mencionan la propuesta bilingüe - bicultural elaborada por el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), referenciada en el decreto 1421 del 2017, quienes coinciden que esta propuesta es fundamental para el desarrollo integral educativo de los sordos, ya que reconoce las particularidades y necesidades sociales, lingüísticas, culturales y educativas y se espera que los contextos educativos sean pertinentes, garanticen condiciones de equidad, oportunidad y fortalecimiento de la cultura. Así lo reconoce Bernal (2018) cuando menciona que “una propuesta educativa bilingüe bicultural garantiza la socialización y formación integral de los estudiantes sordos y la promoción de formas de convivencia para la integración social” (p.35).

La propuesta bilingüe bicultural rescata además la importancia de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como un componente constitutivo de la cultura sorda, más allá de una estrategia comunicativa. Así lo reconocen autores como Dorziat (2015), Abello (2017), López (2017) y Bernal (2018) cuando hablan de la importancia de la LSC como primera lengua de la mayoría de la población sorda, que no solo cumple funciones comunicativas básicas, sino que media la construcción de identidad cultural, desplazando la lengua castellana a una segunda lengua. López (2017) plantea que “La lengua, significa elemento de agrupación y producción de cultura, que incluir conjunto de experiencias, vivenciase intereses similares que unir acuerdo en misma identidad sorda”² (p. 72).

Construcción de las políticas y las normativas respecto a la inclusión educativa.

Para lograr una comprensión global de este proceso de inclusión en la escuela y de la atención educativa para estudiantes sordos, haremos un abordaje desde el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, lo cual ha requerido de una larga trayectoria en la construcción de políticas y normativas que permiten visibilizar a dicha población, garantizando su participación social en equidad de condiciones. Con respecto a la estructuración de dichas construcciones, se resaltan los siguientes aportes en el contexto internacional.

Inicialmente se retoma la Declaración Internacional de los Derechos Humanos de 1984, por medio de la cual se promueve la libertad e igualdad de todas las personas, así como la protección de derechos sin excepción de raza, condición, origen, género u otra circunstancia particular, con el fin de garantizar la vida digna.

² Texto con la estructura gramatical de una persona sorda.

En este mismo sentido se encuentra la Convención sobre los Derechos de los Niños de la ONU de 1989, en la que se establecen 54 artículos de obligatorio cumplimiento relacionados con el reconocimiento de derechos al pleno desarrollo físico, mental y social, y a la libre expresión de todas las personas menores de 18 años sin excepción alguna, en el mundo entero.

En referencia más directa a los derechos de las personas con discapacidad, se encuentra la Declaración de Cartagena de Indias en 1992, en la que varios países de Iberoamérica acuerdan políticas integrales para garantizar el acceso a procesos de rehabilitación y participación, promoviendo la autonomía y el ejercicio de las libertades de todas las personas con discapacidad.

En el año 2006 se realiza la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dirigida por la ONU, esta busca promover, proteger y garantizar el disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad y asegurar la igualdad ante las normativas y la ley. Se convierte además en un instrumento guía para la construcción de políticas locales y de organizaciones regionales en todo el mundo.

Esta convención refiere algunos artículos importantes para la educación de estudiantes sordos como lo son: el Artículo 2 referido a Definiciones, el cual menciona que por lenguaje se entenderá tanto el lenguaje oral, como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. Así mismo se incluirá para los medios de información comunicación de fácil acceso, modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación. Por otra parte, puntualmente para el proceso educativo, encontramos en el Artículo 24 que con el fin de garantizar el desarrollo social y propiciar la participación en igualdad de condiciones, se facilitará el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, asegurando que la educación se imparta en los lenguajes y medios de comunicación apropiados para cada persona y entorno, permitiendo así alcanzar el máximo desarrollo académico y social.

Por otra parte, en el marco normativo Nacional, se encuentra la Constitución Nacional de 1991 que en sus artículos 13, 47, 54 y 68, promueve condiciones de igualdad real, así como la política de prevención, rehabilitación e integración social junto con la alfabetización y la educación de las personas con limitaciones físicas o mentales.

Así mismo, en la ley 115 de 1994, que organiza la oferta educativa Nacional, se plantea la obligatoriedad de la vinculación al sistema educativo como un servicio público para las personas con discapacidad. A partir de esto, entre el año 1996 y 2006, se establecen diferentes decretos como el 2082 de 1996 y el 366 de 2006 que buscan garantizar el ingreso de la población con discapacidad al sistema educativo público, dando luces sobre el sistema de apoyo y el abordaje de la evaluación de los aprendizajes.

Para el año 1996 se estableció la Ley 324, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda, en la que encontramos las definiciones de discapacidad auditiva, sordo, hipoacúsico, lengua manual colombiana, comunicación, rehabilitación e intérprete para sordos. Esta Ley posteriormente fue reglamentada por el Decreto 2369 de 1997, propendiendo por garantizar la igualdad y la no discriminación en la atención a las personas con limitaciones auditivas, bajo los principios de igualdad de participación, autonomía lingüística y desarrollo integral. Así mismo en su Artículo 3, enuncia que la lengua manual colombiana es un idioma propio de la comunidad sorda, constituyéndose en una lengua natural, estructurada como sistema comunicativo, para que las personas con limitación auditiva puedan expresarse y comunicarse dando de esta forma sentido y significado a su pensamiento. (MEN, 1997, art.3)

Del mismo modo se reglamenta el perfil y rol de los intérpretes, mencionando que su función principal es traducir al idioma castellano o de éste a la lengua manual colombiana, las comunicaciones entre las personas sordas y personas oyentes. Estas interpretaciones deberán tener

especial relevancia y cumplimiento en situaciones de carácter oficial, con el fin de garantizar el acceso a la persona sorda a los servicios que tiene derecho como ciudadano.

Respecto a la atención educativa de los estudiantes sordos, el Capítulo III refiere varios Artículos, de los cuales puntualizaremos solo dos, el Artículo 13 en el que se refiere que las instituciones tanto públicas como privadas que brinden atención educativa a niños menores de 6 años en lengua manual colombiana, deben incorporar personas sordas adultas usuarias de la lengua para cumplir el rol de modelos lingüísticos,³ de tal manera que se facilite la adquisición temprana de la lengua y el desarrollo de sus competencias comunicativas bilingües⁴. Por su parte, en el Artículo 14, se reglamenta que las instituciones educativas que ofrezcan educación formal de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994, adoptarán como parte de su proyecto educativo institucional, la enseñanza bilingüe, lengua manual colombiana y lengua castellana. (MEN, 1997, art.13-14)

Otra de las normativas de especial relevancia para la educación de estudiantes sordos es la Ley 982 del 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. En esta Ley aparece por primera vez definiciones como: comunidad de sordos conceptualizada como un grupo social de personas con derechos, que se identifica a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes, que forma parte del patrimonio pluricultural de la Nación,

³ El Modelo lingüístico es una persona Sorda, usuario nativo de la LSC y con experiencias de vida como persona Sorda que le permitan conocer y dar cuenta de las particularidades de su comunidad, debe tener habilidades comunicativas para la interacción con las demás personas de la comunidad educativa, deben ser modelos de la lengua y cultura para que las niñas y niños Sordos adquieran la LSC, reafirmen sus identidades y sentido de pertenencia bi e intercultural tanto de la comunidad Sorda como de su entorno familiar y social. (Instituto Nacional para Sordos y Ministerio de Educación, 2019, p. 68)

⁴ Estas acciones al interior de las Instituciones educativas se implementarán teniendo en cuenta las orientaciones que para el efecto imparta el Ministerio de Educación Nacional, a través del Instituto Nacional de Sordos, Insor.

entre esta comunidad podemos encontrar diferentes formas de comprender los sordos, tales como sordo señante, sordo hablante, sordo semiligüe, sordo monolingüe, sordo bilingüe. (Ley 982, 2005).

Entre 1997 y 2005, la conceptualización de lengua manual se transformó a lengua de señas comprendiéndola (hasta la actualidad) como la lengua natural de una comunidad sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural, rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral.

En lo que refiere a la atención educativa, aparecen las primeras conceptualizaciones de educación bilingüe para sordos como la que reconoce que hay sordos que viven una situación bilingüe en Lengua de Señas Colombiana y el Castellano, por lo tanto, su educación debe ser dirigida a través de la Lengua de Señas Colombiana y se debe facilitar el Castellano como segundo idioma en su modalidad escrita u oral en los casos en que esto sea posible. Dicha definición la encontramos vinculada en el Artículo 9° del Capítulo III, en el que el Gobierno Nacional y los gobiernos territoriales, reglamentan que se debe respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas, fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes sordos, garantizando el acceso, permanencia y promoción al interior de las instituciones. (Ley 982, 2005, art.9)

Al realizar el recorrido de estas normativas podemos analizar que han sido significativos los tránsitos que han propendido por garantizar una educación inclusiva para todos. Actualmente el Decreto 1421 del 2017 modificó algunos decretos como el 2082 de 1996 y el 366 de 2006, reglamentando el marco de la educación inclusiva para personas con discapacidad, dando claridades y especificaciones en temas como el diseño del PIAR (plan individual de ajustes razonables), herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las

personas con discapacidad, el cual cobra importancia ya que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos para el estudiante desde el diseño universal⁵ para el aprendizaje, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Todo ello desde un enfoque de habilidades y de reconocimiento de la diferencia en el marco de la riqueza de la diversidad de los sujetos.

(MEN, 2017)

En este mismo decreto se reglamenta la incorporación de profesionales de apoyo como docentes, mediadores comunicativos⁶, intérpretes y modelos lingüísticos y se institucionalizan conceptos relacionados con la oferta bilingüe- bicultural, la primera y segunda lengua de las personas sordas, dando cabida al diseño de procesos interculturales entre personas sordas y oyentes, reconociendo en gran medida las subjetividades y las características de la comunidad sorda como tejido social la cual tiene como deber social, fortalecer y promover su lengua; se evidencia en el marco normativo Nacional una construcción orientada a los procesos de educación inclusiva específica para la población con discapacidad, organizando diferentes estrategias y recursos. Y que, aunque reconoce componentes como la cultura bilingüe- bicultural, aun interpreta a la persona sorda desde una categoría de discapacidad.

⁵ En educación este término comprende “los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad”. (Decreto 1421, 2017.p5)

⁶ El mediador comunicativo es un apoyo profesional para las personas con discapacidad múltiple de base sensorial y sordoceguera, o con dificultades de comunicación, competente en lengua de señas y con experticia en estrategias de comunicación aumentativa y alternativa, que busca la autonomía del estudiante en su vida diaria y en sus interacciones con el entorno, a través de estrategias pedagógicas de participación social dentro y fuera del aula. (Lineamientos pedagógicos para el apoyo de mediación, 2018, p.10)

Antecedentes institucionales

Abracar la normatividad del Colegio Pablo de Tarso IED, respecto a los procesos en educación inclusiva de los estudiantes sordos, sugiere hacer un recorrido histórico desde la apertura a la atención educativa de estos estudiantes, hasta la actualidad, esbozando los rasgos distintivos de los diferentes tránsitos que ha tenido la comunidad sorda, así como su huella en la Institución.

Para contextualizar estos recorridos es necesario referir que en las instituciones educativas oficiales que atienden población sorda, debido a los alcances de las diferentes políticas educativas entorno a la inclusión, al interior de las instituciones, se han conformado proyectos dirigidos a crear y apoyar todas las acciones y estrategias pertinentes a la educación inclusiva con estudiantes sordos. Para el caso del Colegio Pablo de Tarso. El proyecto institucional “Tejiendo diversidad” está conformado por docentes sordos y oyentes, modelos lingüísticos, mediadores comunicativos, intérpretes y docente de apoyo a la inclusión.

En esta línea como investigadores realizamos un rastreo general a los documentos que reposan en el archivo de este proyecto de sordos, los cuales cuentan su historia desde el año 2001, encontramos que para ese año la Institución amplió su oferta educativa a la población sorda, siendo la única Institución en la localidad de Bosa con esta oferta educativa hasta la actualidad. El programa inició en pleno tránsito de integración escolar, con 20 estudiantes sordos entre los 6 y los 15 años vinculados al aula exclusiva en la modalidad de multigrado. Con la iniciativa de ampliar la oferta, el programa se extendió a la jornada tarde durante el año 2003, pero por situaciones adversas no se continuó y prevaleció la jornada de la mañana. Para el año 2004 por primera vez se hizo el tránsito de estudiantes al aula con oyentes en los grados de bachillerato

incluyendo el servicio de interpretación. Para el 2010, la institución entrega al país la primera promoción de bachilleres en el colegio.⁷

Durante sus primeros diez años hubo aciertos, desaciertos, transformaciones e innovaciones en pro de los procesos de los estudiantes y debido a los avances educativos entorno a este tipo de atención educativa, la institución se preparó para transitar de la integración escolar a la educación inclusiva, siguiendo la directriz del Decreto 366 del 2006 antes mencionado. En pleno auge de esta nueva perspectiva social, el programa de sordos para el año 2011, lideró el proyecto de índice de inclusión en convenio con la Secretaría de Educación y la Corporación Síndrome de Down. Dichos resultados fueron socializados durante un evento institucional en el que se dio especial relevancia a las siguientes conclusiones: “el colegio era un entorno de socialización y participación que acogía a los estudiantes y sus familias, lo que permitía establecer lazos de confianza y diálogos que ayudaran en los procesos académicos y convivenciales, permitiendo valorar sus habilidades e intereses respetando así sus ritmos y estilos de aprendizaje” y “las políticas relacionadas con la inclusión indican que el ingreso a la institución de estudiantes con discapacidad es un derecho y no un favor, esto permite la concientización de la necesidad de reducir y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en la Institución”⁸.

Desde una perspectiva reflexiva y convencidos de la necesidad de expresar sus saberes y sentires de una manera distinta, el proyecto de sordos desde el año 2009 hasta la actualidad ha participado activamente en una publicación Institucional anual llamada *Cosechas*. Revista desarrollada por el área de humanidades del colegio, en la cual encontramos en el diseño de su portada la seña propia del colegio y un capítulo llamado “Comunicación desde el silencio”, este

⁷ Esta información se rastreó a partir de los documentos que reposan en el archivo del proyecto de sordos de la Institución.

⁸ Esta información se rastreó a partir de los documentos que reposan en el archivo del proyecto de sordos de la Institución.

capítulo es alimentado con piezas comunicativas elaboradas por los estudiantes sordos, profesores sordos y oyentes del proyecto, modelos, intérpretes y profesores de otras áreas.

Al sumergirnos en la revisión de estas revistas, identificamos como la riqueza histórica y cultural de la comunidad sorda ha permeado la institución. De esta manera desde un ejercicio investigativo y reflexivo, encontramos en las distintas piezas comunicativas que, a lo largo de estos nueve años se han publicado noticias de interés respecto a la comunidad sorda en el país, se ha relatado la celebración del día del sordo y los motivos por los cuales tienen un día especial, se han escrito historias plasmadas en dibujos y en lengua de señas por parte de los estudiantes, se han construido contenidos académicos de las estrategias pedagógicas para la enseñanza del español como segunda lengua y se ha compartido vocabulario en lengua de señas por parte de los estudiantes, en contexto con la aparición de redes sociales.

También es preciso mencionar que esta revista *Cosechas*, nos relató algunas de las actividades significativas que se han realizado a través de este proyecto y que han dejado huella en la comunidad educativa, encontrando que para el año 2015 se desarrolló en convenio con la Secretaría de Educación y una entidad privada, las primeras clases de lengua de señas para la comunidad educativa, con el fin de promover prácticas inclusivas y comunicativas, las cuales se vieron reflejadas en la participación del *Foro Educativo Distrital* del siguiente año, a través de una ponencia en la que se compartió el proceso de inclusión en la Institución, respecto a la comunidad sorda.

Ya para el año 2017, encontramos en esta revista participaciones significativas en cantidad y en contenido, por parte de los profesores sordos y oyentes del proyecto, en sus escritos se reseñan diversas estrategias pedagógicas implementadas en las aulas paralelas por parte de las profesoras

de español y lengua de señas, así mismo un valioso aporte que describe proyecciones e iniciativas respecto a la visibilización de la comunidad sorda bajo el enfoque bilingüe bicultural.

De esta manera se puede intuir que estos tránsitos y las experiencias que la Institución se ha permitido vivenciar, han aportado en la construcción permanente de la normatividad institucional, puntualmente esto se ve reflejado en el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, el protocolo de atención a estudiantes con discapacidad, la revista Cosechas, el periódico Pablarte y el actual documento del proyecto de sordos. Todos ellos escritos y desarrollados desde el año 2001 hasta la actualidad, con aciertos y desaciertos en este proceso de garantizar el acceso, participación y permanencia de los estudiantes sordos, pasando por dinámicas Institucionales de integración escolar hasta llegar a las puertas de la educación inclusiva, en compañía de los esfuerzos de toda la comunidad, buscando siempre fortalecer, empoderar y visibilizar la comunidad sorda dentro y fuera de la Institución.

Es así como encontramos en el manual de convivencia en sus diferentes apartados, que sin la definición conceptual de educación inclusiva o la referencia de la existencia de una comunidad sorda instituida se hace alusión, entre sus principios Institucionales, al “Reconocimiento de la Diversidad como Oportunidad de Inclusión Social” y a la atención de estudiantes sordos como un programa dentro de sus servicios educativos, a quienes se procura garantizar sus derechos como estudiantes y, específicamente, su derecho al “intérprete, en aquellas situaciones donde la comunicación sea factor básico, asociado a sus procesos de formación” y “Los estudiantes con limitaciones cognitivas o físicas, sordos e hipo acústicos, tendrán atención adecuada a su condición, de acuerdo a las posibilidades y los recursos con que cuenta la institución”.⁹

⁹ Manual de convivencia año 2019, Acuerdo 5.7 Derechos de los estudiantes.

Respecto a las estrategias académicas a implementar encontramos algunas consideraciones al momento de evaluar: la flexibilidad en tiempos, la adaptación de evaluaciones físicas y de mediación comunicativa a través del intérprete y la asesoría por parte del docente de apoyo.

En efecto hacer esta esta revisión aporta significativamente a los investigadores, respecto a al análisis de las RS de las identidades de los estudiantes sordos desde la educación inclusiva, es por ello que este material será tomado como insumo, para seleccionar a los participantes en la investigación, así como para construir e implementar las técnicas de recolección de información y su posterior análisis.



Cuerpo como lenguaje, no como frontera: lo que el cuerpo no puede dejar de sentir, ni escuchar, ni mirar, ni pensar, ni decir, ni decirse.

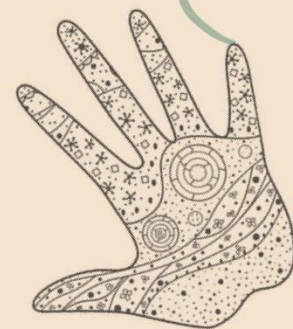
Un lenguaje habitado por dentro y no apenas revestido por fuera. Como la piel, también el lenguaje toma a veces la forma de un latido cardíaco o de una agitación del respirar o de un extraño y persistente movimiento; otras veces, se convierte en muralla, en defensa, en contención.

No debería utilizarse el lenguaje solo como recubrimiento o encubrimiento de la vida.

Deberíamos ser capaces de un lenguaje como sentido y no solo como sensibilidad.

El lenguaje como desorden, como desobediencia, como una suerte de rebelión frente a un mundo que cada vez nos envejece más de prisa. Un lenguaje a flor de piel. Una piel a flor de lenguaje.

(Skliar)



Capítulo III

Referentes Conceptuales

Para el abordaje teórico de esta investigación que se enmarca en el estudio de las representaciones sociales, enunciaremos los principales referentes conceptuales que orientaran el ejercicio investigativo. Este capítulo se estructura así: en un primer momento, aspectos teóricos que pretenden comprender la construcción de múltiples identidades de la persona sorda, encontrando las tensiones del concepto sordera y sordedad y la postura que, como investigadores, nos permitimos asumir. A partir de estas comprensiones conceptualizamos cultura sorda y escuela; posteriormente presentaremos algunos rasgos de la educación inclusiva y el despliegue que desde allí se promueve hacia la oferta bilingüe – bicultural; finalmente hablaremos de las prácticas educativas y cotidianas que se encuentran en la escuela y expondremos la relación directa que estas tienen con las representaciones sociales.

Identidades de la persona sorda

Para abarcar la discusión contemporánea respecto a la construcción de las identidades de la persona sorda, hemos identificado tres aspectos básicos respecto a la forma en que se estructura las identidades y cómo esta estructura incide en los procesos educativos y de participación.

En primer lugar, comprendemos que la construcción de la identidad como lo plantea Hall (1996) se da “a través de la diferencia y no al margen de ella”, es decir que justamente la identidad se puede significar por medio de lo que no es, de aquello a lo que se opone o distancia. No solo se configura desde lo que se tiene en común o de las características que confluyen, sino que se elabora desde todo aquello que se le opone o se supone contrario. Lo que en últimas respondería al afuera constitutivo planteado por Derrida (1981).

Para el caso de la persona sorda, la identidad o identidades, no se construirá entonces teniendo como único punto de partida aquello en lo que confluye con otras personas sordas, sino que se configura en gran medida por aquello que lo distingue de las personas oyentes. Es por ello por lo que las identidades de la persona sorda se van configurando aun cuando no se tienen las mismas características de audición o comunicación. Esta configuración de la identidad “ocurre en el encuentro con el otro o con las otras personas sordas, en los diferentes espacios de convivencia; así, las personas sordas comienzan a narrarse, a juzgarse, a reconocerse y a percibirse de otras maneras y, al hacerlo, establecen novedosas formas identitarias”. (Skliar y Quadros, 2004, p.5)

Esto nos lleva a un segundo aspecto que se relaciona con la exclusión como elemento constitutivo de la identidad, ya que es cuando se excluyen los sujetos debido a sus características, cuando se da el proceso de identificación como “otros”, ubicados entonces desde la carencia. Sin embargo, este proceso de identificación de lo otro, conlleva generalmente una carga positiva en aquello que es, y una negativa a lo que no es. Asociada esta última a la ausencia o la falta de algo. Entra en juego una dinámica de subordinación de aquello que se ha interpretado desde la carencia, apuntando a la importancia de lograr ser o lograr tener, (para este caso, lograr la audición). La diferencia es, en palabras de Burad (2010) “la distancia de lo ajeno con respecto a lo propio, el alejamiento entre la otredad sorda y la mismidad oyente, entre lo incompleto y lo que no lo es, entre la anormalidad y la normalidad”. (p.5)

De la reacción que se opone a esta subordinación emerge la comprensión del otro desde lo diferente, en cuanto lo diferente se despoja de la carga negativa de la carencia o la falta y permite que las identidades se construyan desde lo opuesto, desde la alteridad. De allí parte la fundamentación de la identidad de la persona sorda desde la cultura o cultura sordas que ampliaremos más adelante.

Llegamos así, al tercer aspecto relacionados con la discursividad en la construcción de la identidad, como lo menciona Hall (1996) “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él”, en una transformación constante, toda vez que la construcción de las identidades es dinámica, permite que los sujetos se “digan”, se nombren. La distinción y conceptualización de términos como sordera y sordedad (explicados más adelante), constituye un ejercicio de configuración de identidad para nombrarse en el mundo desde la diferencia. Se anticipa entonces que pueden darse tantos discursos como identidades hay en juego y que, aunque pueden cruzarse en las comprensiones, al igual que las identidades, no son únicos ni unidireccionales.

Es por ello por lo que, este trabajo investigativo considera como referente la concepción de *otras educaciones* que permitan reconocer la subjetividad de las personas y las comunidades, específicamente desde la construcción que emerge en la comprensión de la diferencia reconociéndola como una característica inherente a la condición humana y desligándola de relaciones de dominación, poder o suposiciones de inferioridad.

Los conceptos de sordera y sordedad

Como ya lo hemos venido describiendo, la comprensión del sujeto sordo ha tomado dos vertientes diferentes y en gran medida opuestas. Una de ellas con una trayectoria histórica amplia con raíces en las ciencias de la salud, mientras que la otra hace parte de un movimiento emergente desde las mismas comunidades sordas y la construcción que los sujetos sordos han hecho sobre sí mismos desde las subjetividades individuales y colectivas.

Tenemos por un lado entonces, el concepto de sordera como una pérdida de la audición, que la Organización Mundial de la Salud define como “la condición de alguien cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de

audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB. La pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda. Afecta a uno o ambos oídos y entraña dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes”. Esta ausencia, o falta de audición, esta entendida además como una condición “discapacitante”¹⁰.

Las acciones orientadas desde esta vertiente tienen como objetivo entonces, atender la carencia, la ausencia y la dificultad, a través de estrategias como el uso de la lengua de señas, de rehabilitación auditiva y la disposición de procesos educativos especializados.

Por otra parte, se encuentra la segunda vertiente, que reivindica el concepto de sordedad (*Deafhood*), propuesto por (Ladd,2003), que comprende a la persona sorda como un sujeto que comparte una serie de características culturales con una comunidad, como la lengua, comportamientos, costumbres, en general una cosmovisión compartida. Es decir, se aparta de la comprensión de carencia auditiva y reivindica la construcción de la subjetividad y subjetividades de la comunidad sorda.

Es así como, la persona sorda y a su vez la comunidad sorda, se construye desde las experiencias e interacciones que configuran las identidades culturales, así lo explican Muñoz y Sánchez (2017) cuando mencionan que “es posible destacar que las percepciones y creencias de cada persona sorda representan sus experiencias de vida, su capital cultural y contribuyen al desarrollo de una identidad particular” (p.251).

Esta vertiente se opone a la comprensión instalada desde la ciencia médica, y se orienta a una comprensión socio- antropológica de una comunidad con identidad cultural, dejando de lado además el concepto de lo discapacitante, ya que este último resulta más de la imposición desde la

¹⁰ Esta conceptualización se abordó a partir del artículo: 10 datos sobre la sordera, publicado en el 2015 en la página web de la Organización mundial de la salud. www.who.int

cultura oyente, que se enfoca en la carencia para etiquetar o encasillar a la comunidad sorda en una categoría en la que no se reconocen a sí mismos (discapacidad).

La comunidad sorda desde el concepto de sordedad y el enfoque socio antropológico¹¹, identifica además la interpretación colonizante de la comunidad oyente, que pone a la persona sorda en el lugar del colonizado, en una relación de subalternidad, en la que no solamente el oyente lo interpreta y lo define, sino que además toma decisiones respecto de sus derechos, espacios de participación o dinámicas educativas.

Cultura sorda y escuela

La construcción de la identidad de la comunidad sorda ha llevado a la configuración de la cultura sorda, entendida esta como el patrimonio de una comunidad que se construye al margen de lo que se ha denominado la cultura oyente. En palabras de Skliar y Lunardi (1999):

Es posible percibir que el “ser sordo” sobrepasa las características de una identidad hegemónica, esencial, construida a partir de algunas marcas comunes, únicas y universales. Hablar de identidad sorda significa referirse a identidades construidas en un proceso histórico y verlas siempre, en permanente proceso de construcción y reconstrucción. (p.5)

Esta enunciación de comunidad cultural, en permanente proceso de construcción, se establece como vía para la participación e intercambio intercultural, dando respuesta a la dinámica colonizante desde el enfoque bilingüe – bicultural, permitiendo el dialogo intercultural

¹¹ La visión socio antropológica aparece en los años 60, y concibe a la persona sorda como parte de una comunidad lingüística, la cual propende por la construcción de la identidad, donde prime la diversidad lingüística social y cultural.

entre dos culturas, provistas de la misma legitimidad y sin relaciones de subordinación entre ellas. Sin embargo, incluso este nuevo enfoque es considerado insuficiente por algunos sectores de la comunidad sorda, debido a que la dinámica intercultural ha sido retomada de las prácticas de otros diálogos de culturas y no como constructo propio de la comunidad sorda¹².

Esta tensión no resulta un asusto menor y se refleja de manera clara en la normatividad colombiana cuando se observa, por ejemplo, que el gobierno nacional a través del Sistema Nacional de Discapacidad, define a la persona sorda como una persona con discapacidad auditiva. Mientras que en Normativas como la Ley 982 de 2005, reconoce en su Capítulo I de Generalidades, el término de Comunidad sorda como grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes, y paralelamente, define a la persona sorda como todo aquel que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se le practique.

Dicotomía que también hace presencia en las normativas que orientan el proceso educativo, en el decreto 1421 del 2017, se clasifica a la persona sorda como una persona con discapacidad auditiva y a su vez organiza una oferta bilingüe Bicultural con un enfoque intercultural. Orientando

¹² López (2017) Dentro de este enfoque hay tres aspectos primordiales: identidad, cultura y comunidad que profesionales oyentes han investigado, pero ahora reto es para las personas sordas pensando, investigando y escribiendo sobre nuestra comunidad porque aún los sordos tener poco reconocimiento de las características y valores de la cultura sorda. Se necesita más tiempo para conocer conceptos más profundos, para que muchos sordos alcancen profesión en diferentes disciplinas y puedan construir teorías interdisciplinarias, que reconozcan y trasciendan influencia de comunidad oyente.

además la implementación de aulas paralelas para el proceso educativo con el fin de fortalecer el uso de la lengua de señas como primera lengua¹³.

Esta comprensión híbrida y confusa, fácilmente incide en el desarrollo y las realidades de los estudiantes sordos y sus familias, “el problema se suscita cuando los padres de niños sordos comienzan a ser asesorados por profesionales que difieren en formación y actitudes, poseen más o menos niveles de conocimiento sobre el tema e interpretan la sordera desde uno u otro paradigma o por una combinación de estos” (Muñoz y Sánchez, 2017, p 249). Ya que, por ejemplo, pueden encontrar profesionales que, desde la perspectiva de la sordera, recomienden procesos de oralización y normalización, mientras que otros recomienden el uso de la lengua de señas como lengua materna, en un enfoque intercultural que reconozca las particularidades de la comunidad sorda.

Esta comprensión difusa, sin duda, llega hasta las aulas escolares y puede incidir en las prácticas profesionales de los docentes, quienes asumen una de las dos perspectivas o mantienen una comprensión híbrida y confusa, lo cual puede incidir en que el objetivo de sus prácticas no sea claro.

Es pertinente señalar que, para el presente ejercicio de investigación, asumiremos una comprensión de la persona sorda, desde la sordedad, en reconocimiento de su identidad en relación de alteridad. Por lo que la construcción de la comunidad sorda como componente cultural toma especial relevancia, y toma distancia del enfoque clínico o de pérdida auditiva, aun cuando por razones de contexto político y normativo se mencione el componente de discapacidad, en el que la persona sorda se encuentra categorizada.

¹³ Decreto 1421 del 2017. Subsección 3 “Esquema de atención educativa”. Artículo 2.3.3.5.2.3.2 “Oferta educativa pertinente para personas con discapacidad”. Numeral 2 “Oferta Bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva.

Educación inclusiva

El derecho a la educación es una premisa a la que coherentemente se orientan los sistemas educativos y las acciones desarrolladas por las entidades educativas. La educación inclusiva, como lo plantean Echeita y Duck (2018), resulta uno de los componentes que viabiliza la garantía de este derecho, y lo hace por medio de la identificación de tres elementos que se deben garantizar, como lo son el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades.

Estos tres elementos junto con el reconocimiento de las identidades, desde un enfoque en el cual las diferencias se ponen en primer plano del proceso educativo, permiten hablar de educación inclusiva, que en últimas no es más que el modelo que garantiza procesos de aprendizaje y participación de todos los estudiantes desde sus particularidades.

La educación inclusiva entonces, orienta la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación para que, como comunidad educativa, estas barreras sean sobrepasadas, no solo con el esfuerzo de los miembros que se han visto enfrentados a las barreras de manera directa, sino con la acción colectiva de la comunidad educativa. Uno de los principios de la educación inclusiva Según Echeita (2017) es “transformar tales barreras en facilitadores - en esos mismos planos-, de una acción educativa con capacidad para personalizar la enseñanza ajustándose a la diversidad del alumnado y responder con equidad a sus necesidades educativas y aspiraciones”. (P.19). Es entonces la educación inclusiva un enfoque que tiene como fin último eliminar cualquier manifestación de exclusión o marginación de los participantes en el proceso de aprendizaje, por medio de la transformación de las prácticas que han generado dicha exclusión.

Como ya se ha mencionado, en el contexto colombiano existen políticas y lineamientos formales dirigidas específicamente a orientar los procesos educativos para las personas sordas, con

el fin de establecer acciones que promuevan una educación inclusiva¹⁴. Gran parte de estas acciones responden a las características de la comunidad sorda, en cuanto a cultura constituida, aunque están contenidas en políticas y orientaciones enfocadas a la atención educativa de personas con discapacidad, como el decreto 1421 del 2017 que orienta la oferta educativa inclusiva para estudiantes con discapacidad y establece acciones o estrategias específicas para la atención de estudiantes sordos condensadas en lo que se ha denominado la oferta bilingüe bicultural.

Oferta bilingüe bicultural

Conceptualizaremos la oferta educativa bilingüe bicultural desde los planteamientos realizados por el Instituto Nacional para Sordos¹⁵ (INSOR), quienes han sistematizado durante varios años las diversas percepciones, estrategias y discusiones de las personas que trabajan con la comunidad sorda en el contexto educativo, las cuales se reflejan en las directrices del actual Decreto 1421 del 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, en su apartado Subsección 3 “Esquema de atención educativa” Numeral 2 “Oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva”, al que haremos alusión en este apartado.

Para empezar, afirmaremos la postura respecto a la identidad del sordo desde una perspectiva socio antropológica en la que prima y se reconoce su diversidad lingüística, social y

¹⁴ Desde el Decreto 1421 del 2017 se conceptualiza la educación inclusiva como “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (P, 5)

¹⁵ Dentro de esta investigación el Instituto Nacional para Sordos será referenciado por las siglas INSOR.

cultural; elementos fundamentales para garantizar el acceso a una educación inclusiva, que se entreteje con la oferta educativa desde los planteamientos del INSOR (2006) en el documento Educación bilingüe para sordos, orientaciones pedagógicas. Señalando que, la oferta bilingüe bicultural es un enfoque, postura o forma de asumir la educación pertinente y de calidad para la población sorda, pues responde coherentemente a las particularidades lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales de la persona sorda, garantizando realmente el derecho a la educación.

Desde este marco, la oferta abarca lo bilingüe reconociendo la situación lingüística de cada persona y su proceso en la adquisición de la primera lengua, hace énfasis en la necesidad de construir y generar contextos, ambientes y estrategias necesarias para garantizar y fortalecer este proceso. Del mismo modo plantea la necesidad de desarrollar competencias en español para permitir su participación en todos los contextos que requiera hacer uso de estas habilidades. Por su parte lo bicultural abarca las posibilidades de habitar desde una interculturalidad, en la que confluyen dos o más culturas en un ambiente o contexto en el que convergen y comparten creencias, representaciones, cosmovisiones, valores y diversos elementos propios de su cultura que contribuyen en la construcción de sus identidades y la forma en que interpretan la realidad.

Es así como la unión de estos dos conceptos propende por generar y garantizar una oferta desde los principios de la educación inclusiva, ya que como lo afirma el INSOR (2019), la oferta educativa bilingüe bicultural es educación inclusiva pues la acción educativa parte del reconocimiento de las diversidades de las personas sordas, de sus capacidades, potencialidades y necesidades para su pleno desarrollo lingüístico, cognitivo, social, afectivo, cultural, ético y estético.

En la política educativa se han establecido estrategias y acciones puntuales en la atención de la comunidad sorda en edad escolar. Algunas de estas estrategias están referenciadas en los documentos Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda del año 2019 y en Oferta bilingüe bicultural para persona sordas. Orientaciones generales. Del año 2019.

Algunas de estas estrategias son:

- Aulas para sordos: Espacios diferenciados para que pueda circular permanentemente la LSC en todas las situaciones y experiencias, espontáneas y planificadas por los docentes bilingües y los modelos lingüísticos, sin detrimento de que existan espacios comunitarios para que las niñas y niños Sordos compartan e interactúen con sus pares oyentes. (INSOR-MEN,2019)
- Aulas paralelas: son escenarios de concentración de la población sorda que promueve el desarrollo de ambientes lingüísticos en los que se lleven a cabo los procesos de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas de manera natural y directa. Así mismo, en estos escenarios se desarrollan ambientes de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua de manera organizada, conforme a las condiciones de los estudiantes sordos. (INSOR-MEN,2019)
- Implementación de apoyos comunicativos: Equipo de profesionales conformado por modelos lingüísticos, interpretes, docentes sordos, docentes bilingües y mediadores comunicativos, quienes con un trabajo interdisciplinar favorecen el proceso de aprendizaje y participación. (INSOR-MEN,2019)

- **Construcción del PIAR:** Consiste en la construcción de un Plan Individual de Ajustes Razonables que reconozca y promueva la diversidad lingüística y cognitiva, con el fin de establecer aprendizajes situados y significativos. (INSOR-MEN,2019)

Cada una de estas estrategias se orienta a responder a un enfoque intercultural, en el que el intercambio bidireccional beneficie a los participantes, mientras garantiza su participación en la comunidad educativa.

Prácticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela

Al hablar de prácticas educativas, nos referimos a aquellas que se instituyen al interior de un contexto educativo en las que converge el saber, la teoría y la práctica del maestro, aquellas que ha construido, reconstruido y renovado según las dinámicas sociales en las que se ha visto involucrado adaptando su experiencia a las nuevas tecnologías, incluso a las problemáticas sociales existentes. Es en esa transformación donde el maestro reflexiona sobre su propia práctica y sobre la relación bidireccional que establece con sus estudiantes, como lo menciona Freire (1997) “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica” (p.40).

Más allá de reflexionar sobre la práctica y lo que esto implica, también es necesario resaltar la importancia de las relaciones que se constituyen en el entorno educativo tanto a nivel micro refiriéndose al maestro, como a nivel macro refiriéndose al estudiante y cómo esta influye en su propia realidad y en la construcción de los saberes. Vasco (1990) plantea “Se distinguen en nuestro modelo sistémico del proceso educativo (formativo institucionalizado) al menos las relaciones

maestro-alumno(s); maestro-microentorno(s); alumno-macro entorno(s), y las relaciones de todos ellos con el macro entorno, y en particular con los saberes socialmente circulantes”. (p.3)

Esta relación con el contexto se muestra influenciada a través de las representaciones construidas al interior de las relaciones y cómo a partir de ellas se logra afectar la práctica educativa. Sin embargo, al caracterizar la práctica educativa, notamos que se ve limitada a lo establecido dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de manera formal, es decir, a lo que se establece como propio del que hacer de la escuela, por ello entendemos que hay prácticas que trascienden estos límites y que también hacen parte de la construcción e interacción permanente de la comunidad educativa.

Uno de los aspectos que excede el límite de la práctica educativa, tiene que ver con el nivel y las formas en que los miembros de la comunidad educativa se relacionan, por la relación bidireccional maestro – estudiante, no obstante, existen otras relaciones (maestro-maestro, estudiante – estudiante, maestro – familia, estudiante - apoyos), que inciden en la dinámica escolar y las realidades educativas.

Otro componente importante tiene que ver con los procesos comunicativos y sus implicaciones, desde el reconocimiento del discurso como la relación del cuerpo con el discurso y la comunicación no verbal, que media permanentemente la acción educativa y en general, las interacciones humanas. Finalmente consideramos que el componente afectivo y emocional es otro factor que cobra relevancia en el proceso educativo, ya que en cuanto se da entre seres humanos, inevitablemente esta mediado por estos elementos de manera consciente o inconsciente.

Debido a estos tres aspectos y a otros que pueden hacerse visibles durante el proceso de investigación, se retoma, además del concepto de prácticas educativas, el concepto de *prácticas cotidianas* que permite observar de manera más amplia “el hacer” o “las maneras de hacer” que,

como lo plantea Certeau (1979), se da en lo ordinario y lo común, pero pueden llegar a revelar cómo los miembros de las comunidades se relacionan, construyen, reconstruyen, resisten y se adaptan.

Las prácticas cotidianas entonces, son esas formas constantes de “hacer”, que pueden escapar frecuentemente a la teorización por su difícil delimitación y por hacer parte de lo común o de lo ya establecido y normalizado, al ser traídas al plano del análisis pueden dar voz a quienes han pasado desapercibidos o incluso han sido oprimidos, lo que nos genera especial interés, aun cuando comprendemos que la investigación de estas prácticas es “compleja porque estas a veces exacerbaban y confunden nuestras lógicas”. (Certeau, 1979, p.37)

En este mismo sentido, reconocemos también que “Es la "práctica" lo que decisivo para la identidad de un usuario o de un grupo, ya que esta identidad le permite ocupar su sitio en el tejido de relaciones sociales inscritas en el entorno” (Certeau, 1999, p.8), lo cual tiene especial relevancia en esta investigación, ya que uno de los ejes principales, es la construcción de la identidad de la persona y la comunidad sorda en la educación inclusiva en relación con su cultura.

Por otra parte, es importante resaltar la relación directa que tienen las prácticas de los sujetos o las comunidades, con las representaciones sociales, aunque en algún momento, autores como Beauvois y Joule (1981) conceptualizaron las RS como una variable dependiente subordinada a las prácticas. Abric, (1994) en un análisis de los ejercicios investigativos de (Jodelet, 1986) y (Moscovici, 1979), ha descrito una relación dialógica de mutua influencia y estructuración, es decir “las prácticas y las representaciones se generan de manera mutua.” En la descripción de esta relación y su dependencia, ha incorporado además *el discurso* como otro elemento constituyente de una relación sistémica o cíclica, entendiendo entonces que las representaciones sociales no constituyen una variable sujeta a las prácticas en relación vertical.

Abric (1994) rescata, además, la necesidad de analizar las prácticas y su relación con las representaciones sociales, siempre en contexto, teniendo en cuenta “por lo menos dos factores esenciales: por un parte, las condiciones sociales, históricas y materiales en las que ella se inscribe, y por otra, su modo de apropiación por el individuo al grupo respectivo, modo de apropiación en el que los factores cognitivos, simbólicos, representacionales desempeñan igualmente un papel determinante”. (p.213)

Por otro lado, son las prácticas educativas y cotidianas las que finalmente hacen tangibles los procesos educativos, y en este caso específico, los procesos de educación inclusiva, ya que es a través de las practicas, junto con las dimensiones política y cultural, que se hace visible la interiorización del discurso pedagógico y la apropiación de las políticas y lineamientos normativos, o, por el contrario, se revelan las falencias o las brechas que impiden la superación de barreras para el acceso y la participación.

Representaciones sociales

Las representaciones sociales, como lo plantea Moscovici (1979), están presentes en todo momento en nuestro universo cotidiano y a su vez se construyen por medio de cualquier tipo de interacción humana. Es decir que los conceptos en su complejidad, y entendidos como objetos, no se construyen a sí mismos, por el contrario, son los individuos quienes en una relación constante y simbiótica los estructuran. En este mismo sentido el individuo se relaciona con la realidad, la interpreta y la reconstruye cada vez que actúa o se comunica.

Este actuar y comunicar claramente no se da de manera aislada, sino que, por el contrario, se da en la interacción con el otro. Es decir, que la interacción con el otro construye y reconstruye de forma permanente en la manera como se interpreta y se representa la realidad.

Desde este enfoque Abric (1994) en su libro *Prácticas sociales y representaciones*. Plantea que las representaciones sociales cumplen 4 funciones fundamentales que explicaremos a continuación:

- *Funciones de saber*: que hace referencia a como las RS permiten entender y explicar la realidad, es decir permiten construir un sentido común desde el cual los sujetos pueden significar su realidad y participar en la construcción permanente de la misma.
- *Funciones identitarias*: Las cuales permiten a un sujeto construir su identidad con respecto a la participación en un grupo social, compartiendo normas y valores sociales con otros sujetos. Referido además al proceso de control social entre los sujetos.
- *Funciones de orientación*: que, como ya lo hemos planteado orienta la conducta de los sujetos, en un marco que permite generar anticipación sobre las expectativas y la finalidad, precediendo las interacciones.
- *Funciones justificadoras*: que refiere la capacidad descriptiva posterior a las acciones o comportamientos con el fin de explicar o justificar los mismos. (p.15),

A partir de estas funciones que surgen de los planteamientos de Moscovici (1979) otros investigadores han categorizado tres vertientes o líneas de investigación. (Araya, 2002, p.47)

- *Escuela clásica*: su principal precursora es Denise Jodelet (1986), sus postulados parten desde el enfoque procesual, recurre metodológicamente a técnicas cualitativas como las entrevistas a profundidad y el análisis de contenido.

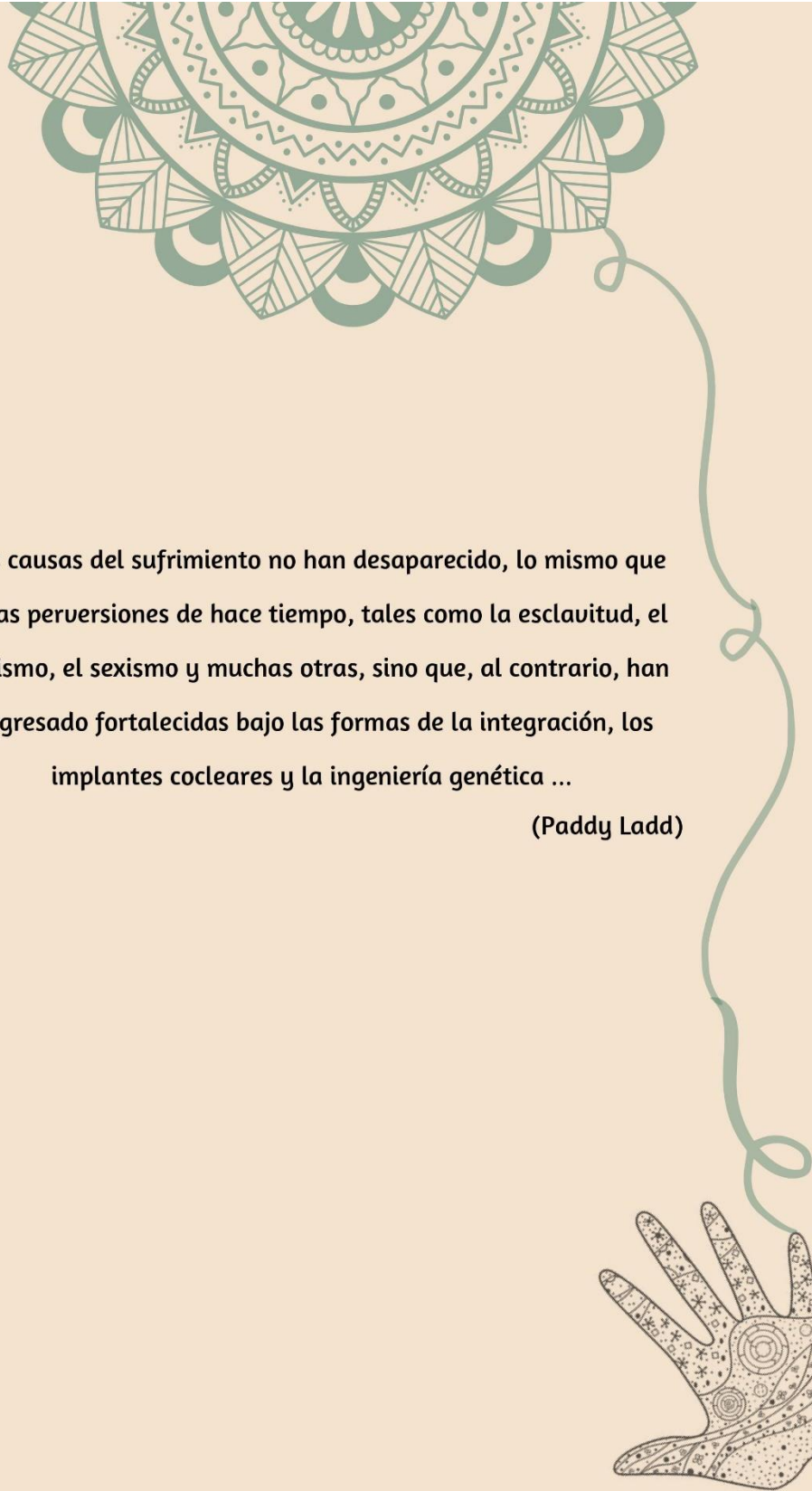
- Escuela de Ax-en-provence: su principal precursor es Jean Abric desde 1976, centrada en los procesos cognitivos y en el enfoque estructural de las representaciones sociales.
- Escuela de Ginebra: su principal precursor es Willen Doise, sus principales postulados se centran en las condiciones de producción y circulación de las representaciones. (Doise, 1991)

La clasificación de estas escuelas parte desde un enfoque procesual o estructural, desde donde se orientan los instrumentos de recolección y análisis múltiples, que, como explicaremos más adelante en la estructura metodológica, permiten abordar aspectos diferentes de la representación social, pueden complementarse y proporcionar una comprensión más compleja.

En este ejercicio investigativo reconocemos la importancia de la identificación y análisis de las RS de las comunidades, ya que finalmente, estas son las que preparan y guían a los sujetos y los colectivos para actuar, influyendo de manera directa en las prácticas sociales, como lo plantea Abric (1994), citado por Araya, (2002) cuando refiere que el “abordaje de las RS posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente”. (p.12)

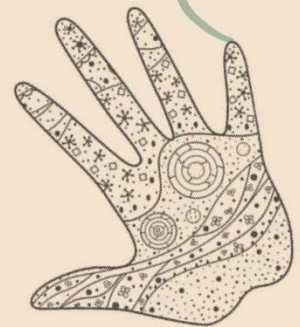
En este sentido y reconociendo el entorno educativo como un contexto de interacciones sociales permanentes, evidentes en las prácticas educativas y en las relaciones que se desarrollan entre los miembros de esta comunidad, cobra vital importancia el estudio de las RS que allí se movilizan como plantean Piña y Cuevas (2004) el “estudio de las RS de los actores de la educación permite conocer el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos”. (p.110)

El estudio de las RS siguiendo a Moscovici, (1984) ofrece también herramientas conceptuales y metodológicas fecundas para el análisis de problemas sociales concretos y para el caso, en los contextos educativos, el abordaje de las RS más allá de la reflexión sobre las prácticas, alienta a explorar rutas para su transformación y resignificación a propósito de los temas abordados en este trabajo investigativo.



Las causas del sufrimiento no han desaparecido, lo mismo que otras perversiones de hace tiempo, tales como la esclavitud, el racismo, el sexismo y muchas otras, sino que, al contrario, han regresado fortalecidas bajo las formas de la integración, los implantes cocleares y la ingeniería genética ...

(Paddy Ladd)



Capítulo IV

Marco Metodológico

Con el propósito de describir el diseño metodológico que enmarca esta investigación inicialmente haremos la contextualización del Colegio Pablo de Tarso como el lugar en el que se tejió esta investigación, relacionaremos los perfiles de los participantes que nos acompañaron y compartieron con nosotros sus representaciones y sentires.

Así mismo, explicaremos en qué consiste el método de investigación de las representaciones sociales y describiremos una de las técnicas de recolección de información del enfoque estructural propia de esta metodología. Finalmente presentaremos otras técnicas del enfoque procesual utilizadas, como la entrevista y el diario de campo, las cuales nos permitieron recolectar la información pertinente para dar alcance a los objetivos propuestos.

Comenzaremos por mencionar que la presente investigación, de carácter cualitativo, se desarrolla desde el análisis de las RS y de las prácticas referentes a la educación inclusiva, como un ejercicio de interpretación hermenéutica. De acuerdo con lo propuesto por (Sampieri, 2014) el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones, en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Este planteamiento, la perspectiva cualitativa, nos permite como investigadores explorar la realidad para identificarla, descubrirla y construirla, permitiendo la comprensión de las subjetividades y la interpretación de las prácticas de los participantes reconstruyendo esta realidad a partir de lo que hemos observado y presenciado en este tiempo de confinamiento, teniendo en cuenta las experiencias de los participantes en la interacción con las dinámicas cotidianas de la institución tanto presenciales como mediadas por tecnologías.

Así pues, entendiendo que la intencionalidad de esta investigación es identificar e interpretar las representaciones sociales y su influencia en las prácticas educativas, comunicativas y sociales dentro del proceso de inclusión bilingüe bicultural, consideramos pertinente realizar una lectura de las prácticas sociales existentes en la institución para abordar las RS, desde un enfoque hermenéutico propio de la investigación cualitativa, comprendiendo en términos de Banchs (2000) al ser humano como “productor de sentidos, que se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven”. (p,36)

En este sentido, como investigadores, estamos interesados en analizar e interpretar las RS por las que se pregunta esta investigación, mediante la relación dialógica, la práctica consciente de observación y las voces de los actores. De esta manera nos acercaremos a esa realidad compartida en el ejercicio de la comprensión de los participantes y sus prácticas sociales. Como lo plantea Ricoeur (1999) citado por Ávila (2012) “Hacer propio lo que antes era extraño sigue siendo la meta final de toda hermenéutica”. (p.54)

La teoría de las representaciones sociales como método de investigación

El estudio de las representaciones sociales tiene dos elementos fundamentales, por un lado, está la estructura teórica que describe como las RS se configuran en las comunidades o grupos sociales, de manera transversal a las experiencias e interacciones cotidianas. Por otro lado, está la estructura metodológica para su estudio que es puntualmente el aspecto que abordaremos en este apartado.

Como ya lo hemos mencionado, el estudio de las RS se ha realizado desde tres escuelas (ver referentes conceptuales), que centran su atención en: el enfoque procesual, estructural o el

de circulación y producción de las RS. El enfoque procesual se aproxima a la perspectiva cualitativa, hermenéutica “entendiendo al sujeto como productor de sentidos, enfocándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, ya que a través de estos los sujetos construyen la realidad.” (Banchs, 2000, p.36).

El interés de este enfoque se centra en el acceso al contenido de la información en el estudio del análisis social, cultural y de interacción social, haciendo uso de las técnicas de recolección interrogativas, a partir de elementos discursivos subjetivos de los participantes, como lo son la entrevista, los cuestionarios, los dibujos y soportes gráficos, las técnicas etnográficas entre otras y su respectivo análisis se realiza a través del análisis de contenido.

Por su parte el enfoque estructural planteado por Abric (1976), se constituye en el análisis de las representaciones, la comprensión de su funcionamiento y la identificación de su estructura o núcleo, buscando identificar los elementos constitutivos de la representación en el que el núcleo central se determina socialmente debido a las condiciones históricas, sociales e ideológicas que conforman la realidad social de las representaciones de los sujetos, destacando así la importancia de utilizar métodos que ayuden al reconocimiento de la organización de los elementos del núcleo central, haciendo uso del método interrogativo con técnicas como entrevista, cuestionario, dibujos y soportes gráficos, entre otros; y del método asociativo empleando técnicas específicas para la recolección de información como lo son la asociación libre, la carta asociativa entre otros. “El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesita en consecuencia un doble abordaje: el de contenido y el de su estructura.” Abric (1994) citado por (Araya, 2002, p.51)

El enfoque de la escuela de Ginebra plantea que la doble función de las RS surge de dos de sus principales atributos: ser principios generadores de toma de posición y ser principios organizadores de diferencias individuales. Es decir que, desde este enfoque se da relevancia a la forma en que se estructuran las RS y su inserción en los contextos sociales, por medio del uso de instrumentos que responden tanto a lo estructural como a lo procesual con componentes interrogativos y asociativos. Doise (1991) citado por (Araya, 2002, p.30)

La aplicación en las investigaciones del método interrogativo y asociativo permite una aproximación multi-metodológica hacia las representaciones sociales, organizándolas en tres tiempos sucesivos. Abric (1994) citado por (Araya, 2012, p.62)

- La identificación del contenido de la representación.
- El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía.
- La determinación y el control del núcleo central.

Como podemos evidenciar desde el campo de las RS se hace uso del método interrogativo y asociativo aplicando las técnicas propias para cada método, de manera tal que estas se puedan complementar, buscando así develar la estructura o núcleo, su contenido y la relación de este con las prácticas sociales que se puedan existir en un contexto determinado.

Para efectos de esta investigación, tomaremos la conceptualización de las representaciones sociales desde los postulados de Jodelet (1981) y emplearemos a partir la Teoría del núcleo central la técnica de Asociación libre de Abric (1994) para la recolección de información, acompañado de entrevistas a profundidad y la observación. Se retoma este método del enfoque estructural del Núcleo central para complementar la perspectiva procesual, ya que como investigadores

consideramos pertinente conocer la estructura de la representación y su contenido, para así analizar los procesos sociales que se dan a través del discurso y la interacción con los participantes.

La existencia de un doble sistema en las RS impone que ambos enfoques sean pertinentes. Debe recordarse que una de las características esenciales de la RS es que son, a la vez, estables y móviles; rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado a la memoria de un pueblo y a su sistema de creencias. Móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas en que las personas están inmersas. (Araya, 2002, p.53)

A partir de esto retomaremos los postulados de Jodelet (1981), quien define entonces las RS como “la forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”. (p.474) Es así como empieza a configurarse las RS sobre algo o alguien.

Esta configuración define en primera instancia un contenido el cual está dado por una información, opinión o actitud y este contenido devela como se relaciona con un objeto o acontecimiento, elaborando así la representación respecto a un sujeto o grupo. Es así como conceptualizamos las RS, como el resultado de la interacción de las experiencias, opiniones, conocimientos y comportamientos de los sujetos que conforman una comunidad, en donde la interacción reconstruye la realidad respecto a las situaciones cotidianas, las características del

entorno inmediato, la información que allí transita y las concepciones que se tienen del otro; de esta manera se asimila e interpreta aquello a lo que se aproxima o se aleja el sujeto.

Para lograr la comprensión de la realidad, el sujeto hace uso de su conocimiento común, que como lo plantea Jodelet (1981), hace referencia a la construcción de conocimiento a partir de las experiencias y de las formas de pensamiento que se han recibido y transmitido históricamente a través de la tradición, la educación y la comunicación lo que hace que este sea constituido y compartido socialmente. Esta influencia conlleva a que el sujeto comprenda su realidad, trate de explicar las situaciones en las cuales se ve involucrado y se aproxime a dar respuesta a los acontecimientos desconocidos. De esta forma, representa y determina su relación con los objetos y con los otros, pasando de un pensamiento común a un pensamiento práctico. Finalmente, este será usado para dar sentido a las dinámicas sociales y acontecimientos, volviéndolos habituales y usándolos en la construcción social de su propia realidad.

Contextualización de la Institución

El Colegio Pablo de Tarso IED, se constituye legalmente en el año 1996, está ubicado en la ciudad de Bogotá en la localidad de Bosa, su Proyecto educativo institucional (PEI) se configura desde la “Construcción de proyectos de vida productivos”, partiendo de la visión pedagógica Enseñanza para la comprensión. Su oferta educativa se imparte en las jornadas mañana, tarde y noche y se distribuye en las plantas físicas de la sede A en la que se encuentra primera infancia, básica primaria y bachillerato hasta grado noveno en las jornadas mañana y tarde. En la sede B se encuentra primera infancia y básica primaria en las jornadas mañana y tarde. Por último, en la sede C se encuentra los grados décimos y onces en las jornadas mañana y tarde. Para el caso de la jornada nocturna su oferta se imparte en la sede principal.

En coherencia con el PEI, la institución oferta los grados décimos y onces en contra jornada, con el acompañamiento de una Institución de Educación Superior asignada por la Secretaría de Educación, la modalidad de Media Integral, la cual se intensifica en tres líneas: ciencia y tecnología, comunicación arte y expresión y emprendimiento.

La Media Integral tiene como propósito avanzar en la consolidación en grados 10° y 11° de una oferta educativa que brinde mayores oportunidades a los estudiantes para fortalecer sus saberes, para explorar sus intereses y construir proyectos de vida de manera satisfactoria para ellos, sus familias y sus territorios, favoreciendo su transición exitosa hacia la adultez y hacia mayores oportunidades de escolaridad. En busca de un fortalecimiento y transversalización de competencias básicas y socioemocionales, a través de una armonización curricular del núcleo común con el núcleo de profundización de la educación media. (Manual de convivencia. Colegio Pablo de Tarso IED, 2018, p.54)

La Institución cuenta con una trayectoria casi de veinte años en la atención a estudiantes sordos, hipoacúsicos y sordos con discapacidad asociada desde el año 2001 únicamente en la jornada mañana. Actualmente tiene una cobertura de 1.550 estudiantes, entre estos se encuentran cincuenta y cinco estudiantes sordos en los niveles de Jardín a grado once, de los cuales el mayor número en Jardín y básica primaria. Estos niveles están organizados en la modalidad de aulas para sordos por grados de escolaridad, distribuidos en tres aulas y acompañados por tres docentes sordos, una docente oyente, un modelo lingüístico y tres mediadores comunicativos para los estudiantes sordos con discapacidad asociada.

Para el caso de la población Sorda la verdadera inclusión consiste, entre otros factores, en que puedan contar durante la jornada de atención con las mismas oportunidades lingüísticas y comunicativas que tienen los niños oyentes. Ello exige espacios diferenciados para que pueda circular permanentemente la LSC en todas las situaciones y experiencias, espontáneas y planificadas por los docentes bilingües y los modelos lingüísticos, sin detrimento de que existan espacios comunitarios para que las niñas y niños Sordos compartan e interactúen con sus pares oyentes. (INSOR-MEN,2019, p.20)¹⁶

En el caso específico de la Institución, en las aulas para sordos, se propende por garantizar un ambiente que reconozca la condición lingüística y cultural de los estudiantes, para así poder aportar y apoyar en la construcción de identidad como acercamiento a la comunidad sorda desde su lengua y su cultura, fortaleciendo de este modo su proceso académico desde una malla curricular diferenciada por tópicos generadores, enfocada en el diseño universal para el aprendizaje, la cual pretende garantizar una construcción conceptual y aplicativa desde la lengua de señas y el español escrito, enriqueciendo de esta manera lingüísticamente el entorno y potenciando procesos acordes y coherentes en el desarrollo de sus dimensiones.

En el caso de bachillerato, los estudiantes sordos hacen tránsito al aula con estudiantes oyentes desde el grado quinto y se encuentran acompañados por ocho intérpretes, uno por cada nivel, docentes oyentes por áreas, dos docentes sordos y uno oyente para la modalidad de aulas paralelas en el área de matemáticas, Lengua de señas y español como segunda lengua.

¹⁶ Documento Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia sorda. MEN-INSOR (2019)

Puntualmente, las aulas paralelas son escenarios de concentración de la población sorda que promueve el desarrollo de ambientes lingüísticos en los que se lleven a cabo los procesos de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas de manera natural y directa. Así mismo, en estos escenarios se desarrollan ambientes de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua de manera organizada, conforme a las condiciones de los estudiantes sordos. (INSOR-MEN,2019, p.19)

Particularmente, en las aulas paralelas de la Institución, así como en las aulas para sordos, los docentes especializados se han esforzado por construir una malla curricular pertinente y acorde a las necesidades de los estudiantes, de las dinámicas académicas y sociales, entendiendo sus particularidades y situaciones lingüísticas, socio culturales, emocionales y cognitivas. Generando de esta manera un ambiente que pretende fortalecer el desarrollo de sus habilidades y una interacción óptima con sus pares y comunidad sorda para contribuir en sus procesos académicos, acercamiento al español escrito de manera innovadora, la construcción de identidad y proyecto de vida.

Participantes

como investigadores consideramos importante vincular a diferentes actores de la comunidad educativa, y para ello, seleccionamos un grupo de directivos, profesores sordos, profesores oyentes, apoyos comunicativos (Modelos lingüísticos, intérpretes, mediadores comunicativos), estudiantes de bachillerato sordos y padres de familia. La definición del número

de participantes¹⁷ dependió de las dinámicas de la investigación teniendo en cuenta la actual emergencia sanitaria del Covid-19, que necesariamente implica un confinamiento riguroso por parte de la comunidad educativa y obviamente de los investigadores, es por esto que la interacción con los participantes para la recolección de información se implementa a través de plataformas gratuitas de videoconferencia, garantizando la mediación comunicativa para las participaciones que así lo requieran.

Para tal fin organizamos minuciosamente a los participantes de la siguiente manera:

GRUPO	ROL	PARTICIPANTE
DIRECTIVOS DOCENTES (DD)	Rector (a)	DD1
	Coordinador (a) académico	DD2
	Orientador (a)	DD3
PROFESORES SORDOS (PS)	Profesor (a) Primaria	PS1
PROFESORES OYENTES DEL PROYECTO (PP)	Profesor (a) Primaria	PP1
	Profesor (a) Bachillerato	PP2
PROFESOR OYENTE (PO)	Profesor (a)	PO
APOYOS COMUNICATIVOS (AC)	Modelo lingüístico	AC1
	Intérprete	AC2
	Mediador comunicativo	AC3
ESTUDIANTE SORDO (ES)	Estudiante bachillerato	ES1
PADRE DE FAMILIA (PF)	Padre de familia	PF1
	Padre de familia	PF2

Tabla 1 Participantes Colegio Pablo de Tarso I.E.D¹⁸

¹⁷ Debido a la emergencia sanitaria el número total de participantes fueron trece, lo cuales corresponden a cada grupo mencionado y referido en la tabla N° 1.

¹⁸ Los códigos referidos en esta tabla se retomarán en el apartado de análisis

Propendiendo por garantizar el acceso comunicativo de los participantes, se adaptaron los instrumentos de recolección teniendo en cuenta sus particularidades y rol dentro de la Institución. En el caso específico de la comunidad sorda del Colegio, el proceso se realizará en lengua de señas colombiana a través de un profesor sordo y un intérprete como mediador del proceso comunicativo.

Técnicas e instrumentos de recolección

Partiendo de la perspectiva epistémica mencionada y en coherencia con las técnicas de recolección para las representaciones sociales consideramos pertinentes para la identificación y análisis orientar y recolectar la información a través del método asociativo con la red de asociación libre, acorde con la teoría del núcleo central de Abric (1994), para reconocer su estructura e identificar el núcleo central y para registrar su contenido usaremos la entrevista a profundidad, registros de observación y análisis de las prácticas educativas comunicativas y sociales. Analizando los datos desde el método hermenéutico. En las siguientes líneas abordaremos las técnicas de recolección mencionadas.

La teoría del núcleo central y la red de asociaciones

Abric (1997) plantea que el *núcleo central* permite analizar e interpretar las estructuras de las representaciones, se constituye como su elemento principal determinándola y organizándola; el núcleo presenta dos funciones: la generadora y la organizadora, la primera crea y transforma los elementos que componen la representación dándoles sentido y significado, la segunda organiza y unifica los elementos de la representación determinando sus conexiones.

La metodología en coherencia es la de asociación libre, puesto que ayuda al investigador a tener acceso a los elementos que constituyen la representación del término estudiado. “La

asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas” (Abric, 1994, p.59).

Es, así como la asociación libre permite llegar al núcleo central de la representación. Este método consiste en dar al participante un término central con el fin de que genere espontáneamente cierta cantidad de términos, expresiones o adjetivos nuevos que le evoque la palabra central y finaliza asignándole un valor numérico a cada palabra, según el nivel de importancia. Su análisis consiste en establecer una matriz de categorías que delimiten el contenido de la representación extrayendo los elementos organizadores del contenido, posteriormente se utilizan tres indicadores: la frecuencia del ítem (termino) en los participantes, el rango de aparición en la asociación y la importancia del ítem para los participantes según el valor numérico asignado.

Para que dos representaciones sean diferentes, deben estar organizadas alrededor de dos núcleos centrales distintos. La simple identificación del contenido de una representación es pues insuficiente para reconocerla y especificarla. Es la organización de ese contenido que es esencial: dos representaciones definidas por un mismo contenido pueden ser radicalmente diferentes si la organización de ese contenido, y luego la centralidad de ciertos elementos, es distinta. (Abric,1994, p.21)

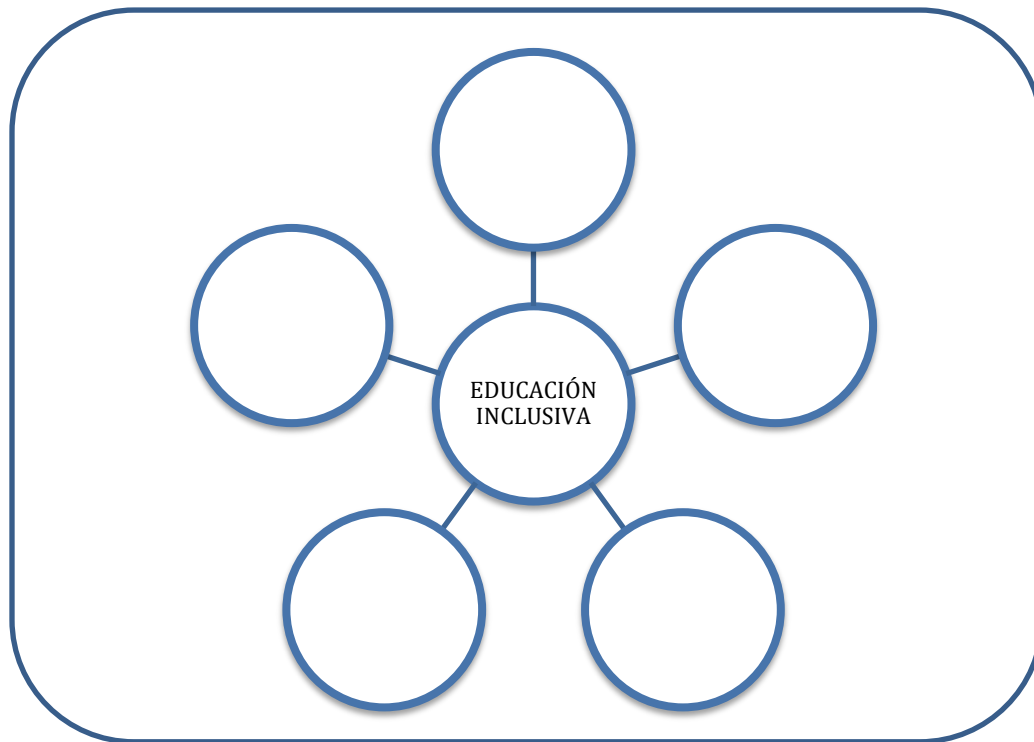


Figura 1 Esquema instrumento de recolección red de asociación. Construcción propia.

Para esta investigación determinamos la importancia de generar la red de asociación a partir de las construcciones teóricas elaboradas y las posibles categorías de análisis, reconociendo los siguientes como términos centrales: Educación inclusiva, estudiante sordo y bilingüe – bicultural.

Observación y diario de campo

Teniendo presente que cada detalle que surge en las dinámicas del contexto social es importantes para la construcción y comprensión de las prácticas sociales de las personas, como investigadores decidimos hacer uso de esta técnica con el fin de registrar, analizar, comprender e interpretar las RS por las que esta investigación indaga, entendiendo la observación como un proceso en el que el investigador agudiza sus sentidos con el objetivo de recoger la información necesaria que aporte al acto investigativo, reflexionando y relacionando los hechos observados con

sus perspectivas epistémicas y construcciones teóricas abordadas desde la investigación. Siguiendo a Sampieri (2014), la observación cualitativa “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”) implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales con sentidos y significado en relación con la temática investigada, y exige mantener un papel activo, así como de reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. (p.432)

De esta forma la observación requiere una interacción asertiva entre el investigador y los participantes, de manera que exista la posibilidad de intercambiar experiencias y saberes que propicien una relación dialógica que permita al investigador encontrarse con lo desconocido, alejándose en lo posible de sus concepciones, como lo referiría Quiroz y otros (2000) ‘ver lo que ellos ven, conocer lo que ellos conocen y pensar en la lógica de pensamiento de ellos’. (p.45).

Desde esta comprensión, el investigador armonizará todo lo requerido para acercarse a las nuevas estructuras que le invitaran constantemente a identificar, problematizar y reflexionar ampliando su mirada hacia lo observado y hacia las dinámicas que allí se forjan, solo de esta manera abstraerá y develará las acciones e intenciones de los participantes. “Debemos ir más allá de la realidad de lo observado, de lo evidente, entendiendo que toda observación es una construcción analítica a través de la cual explicamos e interpretamos la realidad, seleccionando un ámbito específico del campo social.” (Fernández, 2009, p.52).

La observación por parte del investigador más allá de captar todos los pormenores que emergen del acto de observar, debe acompañarse de una descripción detallada que dé cuenta de las dinámicas encontradas en relación con el objetivo de su investigación. Para efectos de este trabajo, optamos por condensar estos registros a través del diario de campo, según los planteamientos de Sampieri (2014), quien lo comprende como un instrumento valioso en el que se

pueden registrar las experiencias, las interacciones y las situaciones relevantes que emergen del contexto.

Los diarios de campo (Ver Anexo 3) se registraron considerándolos dimensiones, la primera en retrospectiva con el fin de registrar las vivencias recurrentes de prácticas y acciones reiteradas, que como docentes vivenciamos y consideramos importantes para esta investigación, la segunda se registró durante la emergencia sanitaria del Covid-19, teniendo la oportunidad de observar actividades institucionales y actividades propuestas para los estudiantes de primaria y bachillerato por parte de los docentes y la institución. Dichas observaciones fueron de vital importancia para realizar un ejercicio reflexivo en torno al cambio de las dinámicas escolares que surgieron durante el confinamiento, así mismo se constituyeron como insumo para la construcción de las entrevistas a profundidad.

En esta línea para las observaciones, siguiendo a Sampieri (2014) las anotaciones que son susceptibles a registrar en el diario de campo se plantean de la siguiente manera:

- Anotaciones de la observación directa: Descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados.
- Anotaciones interpretativas: Nuestras interpretaciones de lo que estamos percibiendo sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes.
- Anotaciones temáticas: especulaciones vinculadas con la teoría, categorías y temas que surjan, conclusiones preliminares y descubrimientos que, a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones.
- Anotaciones personales: del aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio investigador.

- Anotaciones de la reactividad de los participantes: Cambios inducidos por el investigador, problemas en el campo y situaciones inesperadas.

De esta manera, adentrarse en la investigación implica describir la realidad a partir de lo que se observa y se percibe; exige ser riguroso y selectivo con la información, conlleva hacer uso de palabras descriptivas, videos, fotos o grabaciones que puedan llegar hacer susceptibles de ser recreadas de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación, evitando hacer juicios de valor o apreciaciones fuera de contexto.

Entrevista

La entrevista se caracteriza por ser una técnica interrogativa, en la que su principal componente es el diálogo o conversación, en la cual se intercambia información entre dos o más personas (entrevistador y entrevistado), pretende conocer la perspectiva de los entrevistados sobre el tema de investigación, obteniendo información relevante que aporte significativamente al investigador en la comprensión de la realidad que está estudiando. “Dichos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras” (Araya Umaña, 2002, p.55)

De esta manera, siguiendo lo planteado por Araya (2002), la entrevista en profundidad, para el caso de representaciones sociales, debe contemplar tres niveles relacionales que determinan el sentido del discurso que se genera a partir de la aplicación de la entrevista:

- El contrato comunicativo: se debe propender porque los participantes no conozcan con exactitud los objetivos de la investigación para evitar sesgos en la misma, considerando pertinente solo dar a conocer los fines, propósitos y el uso que se dará al finalizar la investigación.
- La interacción verbal: elemento de suma importancia que conlleva a la fluidez de la conversación, en la que el investigador debe tener presente las temáticas a indagar, garantizando que el entrevistado genere la información de manera coherente y con sus propias palabras.
- El universo social de referencia: permite adentrarse en el discurso del entrevistado analizando su situación personal desde el marco social y cultural del contexto al que pertenece.

Teniendo en cuenta esta conceptualización, para efectos de esta investigación el tipo de entrevista (Ver Anexo 4) a implementar será a profundidad, de esta forma como investigadores orientaremos la entrevista de una manera flexible otorgando un grado de libertad a los entrevistados, pero siendo lo suficientemente reflexivos al recibir la información, buscando la mayor claridad en las respuestas y dando lugar a nuevas preguntas si es el caso. Con el objetivo de indagar respecto a los propósitos de esta investigación y siendo coherentes con el ejercicio de la recolección de información, las entrevistas se plantearon a partir del enfoque procesual que mencionamos al principio de este capítulo.

Teniendo en cuenta la necesidad de reconocer las RS de los participantes a través de su discurso, este instrumento se construyó a partir de cuatro ejes de análisis planteados por Cuevas (2016) a partir de las investigaciones realizadas por Moscovici (1979), teniendo en cuenta que

estos ejes de análisis “son constructos de orden teórico metodológico que funcionan como soporte para indagar acerca del objeto de estudio y conforman un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica”. (Cuevas, 2016, P. 11)

Desde este planteamiento los cuatro ejes de análisis que se abordaron fueron de contexto, de información, de representación y de actitud, dirigidos a identificar el contenido de las representaciones sociales de la comunidad educativa en relación con los estudiantes sordos, la educación inclusiva y el enfoque bilingüe bicultural. Es de aclarar que, aunque establecimos unas preguntas orientadoras, el ejercicio de entrevista se desarrolló a partir de una conversación que permitió a las dos partes dialogar entorno a lo propuesto; analizando de esta forma, el discurso en lengua de señas, las expresiones corporales, gestuales, el tono de voz, los silencios y estados de ánimo que suscitaron en el momento.

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente elaboramos un análisis temático basado en la codificación, la elaboración de una matriz de análisis, el registro de fragmentos de entrevistas y el análisis posterior de relaciones tanto de afinidad, como de tensiones, ausencias y aspectos significativos para la investigación. Estos hallazgos contribuyeron y alimentaron el análisis final.

Resultados de las redes de asociación.

Consideramos conveniente exponer en este apartado los resultados de las redes de asociación y explicaremos la ruta metodológica para su organización. Sin embargo, lo concerniente a su análisis hará parte del apartado de Análisis de los resultados

El instrumento fue aplicado con 13 personas según la distribución por roles que habíamos establecido, siguiendo la Técnica de Valdez (2004), una vez que se recolectaron los datos, se procedió a la sistematización en el programa Excel, en el que se organizaron las palabras definidoras de acuerdo al orden de importancia asignado por los participantes, por cada red de

asociación se encontraron alrededor de 50 palabras, las cuales se depuraron homogenizando por sinónimos unificando el singular y el plural.

Posteriormente se obtuvieron las frecuencias de cada palabra y con el tratamiento correspondiente de los datos fue posible conocer la organización, distribución y jerarquización de los elementos entorno al objeto de representacional, de esta manera, efectuamos un acercamiento al campo de representación. De acuerdo con la técnica se eliminaron aquellas palabras que no correspondían al campo semántico.

Seguidamente se puntualizaron los valores más relevantes de la siguiente forma, teniendo en cuenta la técnica de Valdez (2004):

Valor J: es un indicador de la riqueza semántica de la red, de modo que, a mayor cantidad de palabras definidoras, mayor es su riqueza. Se obtiene simplemente sumando el total de palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos para definir cada una de las palabras-frase estímulo en cuestión.

Valor M: indica el peso semántico de cada una de las palabras definidoras y se obtiene multiplicando individualmente la frecuencia de aparición (FA) de cada palabra definidora por el valor semántico (VS) que se otorga de acuerdo con la jerarquía asignada, al final se suman los valores resultantes

Al aplicar estos procesos se identificó:

El conjunto SAM: que constituye el núcleo central de la red semántica, el centro del significado que tiene un concepto. Se conforma con las diez o quince palabras definidoras que alcanzaron el valor M más alto de la red¹⁹.

¹⁹ No se exceptuó ninguna palabra, ya que para la investigación resulta relevante considerar todas las comprensiones que se tienen respecto a cada término central (Educación inclusiva, bilingüe bicultural y estudiante sordo).

Y se obtuvo:

El valor FMG: representa en términos de porcentajes la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conforman el conjunto SAM, indica la cercanía de las palabras con respecto al término central. Para determinarlo se otorga el 100% al valor más alto y con una regla de tres se determinan los valores subsiguientes. “Esta operación revela datos de la jerarquización de los elementos del núcleo central y aporta información para entender el significado” (Valdez, 1998).

Las siguientes tablas ilustraran los resultados obtenidos por cada red:

Tabla 2 Análisis de la red semántica “Educación inclusiva”

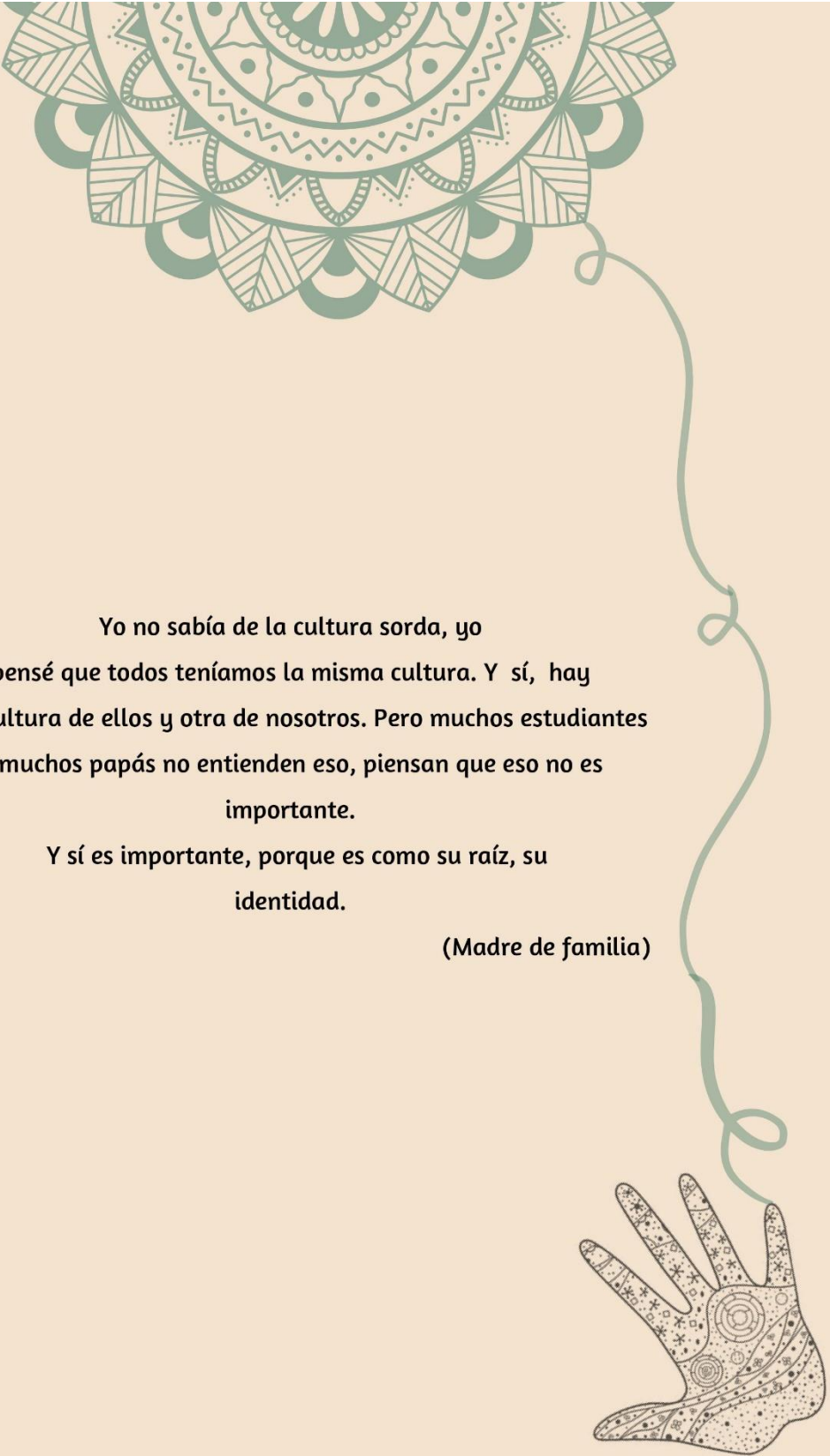
Representación educación inclusiva					Frecuencias de aparición X					Suma = Valor M	Valor FMG	
Jerarquía asignada	1	2	3	4	5	Valor Semántico						
Valor semántico	5	4	3	2	1							
Definidoras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1		
NECESIDADES	1	4	2	2	0	5	16	6	4	0	31	100 %
RESPECTO	2	3	0	0	1	10	12	0	0	1	23	74,2 %
AJUSTES RAZONABLES	0	2	2	0	0	0	8	6	0	0	14	45,2 %
OPORTUNIDAD	2	0	1	0	1	10	0	3	0	1	14	45,2 %
AMOR	2	0	0	0	1	10	0	0	0	1	11	35,5 %
DISCAPACIDAD	1	0	0	0	5	5	0	0	0	5	10	32,3 %
ESFUERZO	0	0	2	1	1	0	0	6	2	1	9	29,0 %
EQUIDAD	1	0	0	1	0	5	0	0	2	0	7	22,6 %
APRENDIZAJE	0	1	0	1	0	0	4	0	2	0	6	19,4 %
ESTRATEGIAS	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	16,1 %
HABILIDADES	0	0	0	2	1	0	0	0	4	1	5	16,1 %
FAMILIA	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	16,1 %
EMPATÍA	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	16,1 %
OYENTE-SORDO	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5	16,1 %
ESTUDIANTE	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	16,1 %
DERECHO	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	4	12,9 %
COMPAÑERISMO	0	0	1	0	1	0	0	3	0	1	4	12,9 %
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	12,9 %
CONFIANZA	0	0	1	0	1	0	0	3	0	1	4	12,9 %
INTELIGENCIA	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	12,9 %
DOCENTE	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	12,9 %
INTEGRACIÓN	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	3	9,7 %
PERCEPCIÓN	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	9,7 %
PEDAGOGÍA	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	9,7 %
CALIDAD	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	6,5 %
INCLUSIÓN SOCIAL	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3,2 %
RETO	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3,2 %

Tabla 3 Análisis de la red semántica “Bilingüe Bicultural”

Representación Bilingüe Bicultural						Frecuencias de aparición X Valor Semántico					Suma = Valor M	Valor FMG
Jerarquía asignada	1	2	3	4	5							
Valor semántico	5	4	3	2	1							
Definidoras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1		
2 LENGUAS	3	6	1	1	1	15	24	3	2	1	45	100 %
IDENTIDAD	3	0	1	0	0	15	0	3	0	0	18	40,0 %
CULTURA	2	0	2	1	0	10	0	6	2	0	18	40,0 %
COMUNICACIÓN	1	2	0	1	0	5	8	0	2	0	15	33,3 %
SOCIALIZACIÓN	0	1	1	1	1	0	4	3	2	1	10	22,2 %
INCLUSIÓN	2	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10	22,2 %
SORDO-OYENTE	0	0	0	4	0	0	0	0	8	0	8	17,8 %
OPORTUNIDAD	0	1	0	0	2	0	4	0	0	2	6	13,3 %
APRENDIZAJE	0	1	0	1	0	0	4	0	2	0	6	13,3 %
INTEGRACIÓN	0	0	2	0	0	0	0	6	0	0	6	13,3 %
ESTRATEGIAS	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	11,1 %
ADAPTACION	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	11,1 %
DERECHOS	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	11,1 %
FAMILIA	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	11,1 %
APOYO	0	0	1	0	1	0	0	3	0	1	4	8,9 %
LSC	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	8,9 %
PARTICIPACIÓN	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	8,9 %
PENSAMIENTO	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	3	6,7 %
REGIONES	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	6,7 %
RESPECTO	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	6,7 %
AMIGOS	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	6,7 %
DIVERSIDAD	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	4,4 %
PLAN DE ESTUDIOS	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	4,4 %
ASERTIVIDAD	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	4,4 %
EDUCACIÓN	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	4,4 %
EXPRESIÓN	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2,2 %
IGUALDAD	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2,2 %
POLÍTICAS EDUCATIVA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2,2 %
RETO	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2,2 %
GRUPOS	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2,2 %
COSTUMBRE	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2,2 %
OMISIÓN						0	0	0	0	0	0	0,0 %

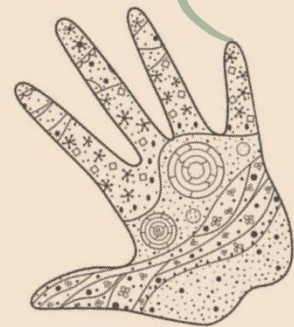
Tabla 4 Análisis de la red semántica “Estudiante sordo”

Representación estudiante sordo						Frecuencias de aparición X					Suma = Valor M	Valor FMG
Jerarquía asignada	1	2	3	4	5	Valor Semántico						
Valor semántico	5	4	3	2	1	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1		
Definidoras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1		
PERSONA	3	2	1	1	0	15	8	3	2	0	28	100 %
LENGUA	1	2	3	1	0	5	8	9	2	0	24	85,7 %
CAPACIDADES	1	2	0	1	1	5	8	0	2	1	16	57,1 %
IDENTIDAD	2	0	0	1	0	10	0	0	2	0	12	42,9 %
APECTO	2	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10	35,7 %
APRENDIZAJE	1	1	0	0	0	5	4	0	0	0	9	32,1 %
IGUALDAD	1	0	0	0	2	5	0	0	0	2	7	25,0 %
SUJETO DE DERECHOS	0	1	1	0	0	0	4	3	0	0	7	25,0 %
RESPETO	0	1	0	1	0	0	4	0	2	0	6	21,4 %
INNOVACIÓN	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	17,9 %
CULTURA	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	17,9 %
SOCIALIZACIÓN	0	0	1	1	0	0	0	3	2	0	5	17,9 %
PARTICIPACIÓN	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	5	17,9 %
ALEGRIA	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	17,9 %
APOYO	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	17,9 %
DESARROLLO	0	0	1	0	1	0	0	3	0	1	4	14,3 %
MUNDO	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	14,3 %
SENSIBILIDAD	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	14,3 %
FAMILIA	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	14,3 %
RESILIENCIA	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	14,3 %
VALIENTES	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	3	10,7 %
LIDER	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	3	10,7 %
PENSAMIENTO	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	10,7 %
DIFERENCIA	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	10,7 %
INTELIGENTE	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	10,7 %
CONFIANZA	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	10,7 %
COMPARTIR	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	7,1 %
OPORTUNIDAD	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	7,1 %
ESTUDIANTE	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3,6 %
AUTOESTIMA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3,6 %
NO ESCUCHA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3,6 %
COMPROMISO	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3,6 %



Yo no sabía de la cultura sorda, yo
pensé que todos teníamos la misma cultura. Y sí, hay
una cultura de ellos y otra de nosotros. Pero muchos estudiantes
y muchos papás no entienden eso, piensan que eso no es
importante.
Y sí es importante, porque es como su raíz, su
identidad.

(Madre de familia)



Capítulo V

Análisis y resultados

Lo más lindo de todo, es que un estudiante oyente, que antes nunca había tenido la oportunidad de compartir con un estudiante sordo, se abra y trate de comunicarse y traté de aprender una seña, traté de visualizarse en el otro. Eso es crecer y eso es lo que nos permite a nosotros avanzar (DD2)

Con el fin de realizar un análisis organizado que recoja los elementos que son significativos para la investigación y que, a su vez, enuncie la manera en que comprendimos, abordamos y navegamos a través de la información que nos proporcionan las diferentes herramientas y recursos de los cuales hemos hecho uso, haremos un ejercicio en el que permitiremos el dialogo de los diferentes datos y evidencias empíricas en un ejercicio de tejido, en el que, algunos hilos serán los hallazgos respecto a las representaciones sociales, otros serán las practicas pedagógicas, comunicativas y cotidianas que hemos observado y unos hilos más, estarán dados por los elementos identificados en el análisis de la masa documental.

Enunciamos entonces tres categorías en las que inicialmente se abordaran elementos relacionados con la construcción de las identidades de los estudiantes sordos, pasando a un segundo momento en el que se abordaran las comprensiones de la educación inclusiva y su percepción institucional. En tercer lugar, tejeremos las comprensiones respecto al componente bilingüe – bicultural.

La construcción identitaria del estudiante sordo

En apartados anteriores hemos hecho referencia a la relación de las RS con la construcción de las identidades individuales y colectivas. Y hablamos de “construcción”, entendiendo que la identidad o identidades, no se configuran como elementos estáticos que representan un fin último que se pueda considerar acabado. Para comprenderlo mejor, nos servimos del término “sutura” planteado por Hall (1996), entendiendo así que “siempre hay «demasiada» o «demasiado poca»: una sobre determinación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad” (p.15), siendo así la identidad un proceso de articulación o adhesión dinámica.

Entendemos que, las identidades no solamente están constituidas desde la enunciación de los sujetos, sino que entra en relación dialógica con los elementos que nos interpelan o incluso nos interpretan. Por lo tanto, se construye también desde el afuera y la relación con el Otro, lo que ya hemos citado como el afuera constitutivo descrito por Derrida (1981). Estos elementos de diálogo pueden significar también elementos de tensión e incluso de contraposición. Justamente estas tensiones son las que hemos identificado al abordar la manera como se construye la comprensión del estudiante sordo.

Una de las primeras tensiones que identificamos, es la representación diversa del estudiante sordo, ya que por un lado encontramos conceptualización de las normativas y lineamientos nacionales, por otro las representaciones de los oyentes acerca del estudiante sordo y en un tercer lugar la representación que tiene el sordo desde sí mismo. Un primer elemento que se hace visible en esta tensión es la discapacidad, ya que tanto desde los grandes marcos normativos y orientadores, se asocia a la persona sorda con la discapacidad o pérdida auditiva como uno de los elementos fundamentales para su comprensión, por ejemplo la Ley 982 de 2005 define a las personas sordas como “aquellas que no poseen la audición suficiente y que en algunos casos no

pueden sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se les pueda practicar” (Capítulo I, art. 10, n. 4), a su vez las orientaciones pedagógicas emitidas por el Ministerio de Educación en el año 2017, menciona a las personas sordas como personas con distintos tipos de pérdida auditiva, hecho que les genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros.

A nivel institucional, es decir del Colegio, no reside en sus documentos institucionales, elementos que hagan referencia directa a la definición o caracterización del estudiante sordo. Sin embargo en el discurso de algunos de los actores de la comunidad, encontramos elementos que se distan de la comprensión desde las normativas, en cuanto no mencionan elementos relacionados con discapacidad e incluso manifiestan directamente que los estudiantes sordos no tienen discapacidad cuando mencionan por ejemplo, “Entonces pienso que la gente dice es que es discapacidad piensan en él no puede, pero yo hablaría más de que es una cultura, una cultura diferente (AC), “fíjate que cuando la familia es sorda y el niño es sordo ahí no hay discapacidad, ahí todo fluye y todo se aprende y todo se da normal, ahí no hay discapacidad”(PP2), “hay una diferencia en su condición pero realmente visto desde nuestra visión de oyente, para ellos su mundo no es diferente porque ha sido lo que han conocido toda la vida, esa es su normalidad) DD1.

En este sentido, la discapacidad es un elemento que tampoco hace parte del discurso de las madres entrevistadas, ya que, al hablar de sus hijos, dan relevancia a elementos comportamentales o actitudinales, propios de las relaciones cotidianas, describiendo a sus hijos por sus actitudes académicas, sus gustos, las actividades que prefieren, las cosas que los hacen felices etc.

Sin embargo, en el discurso de docentes, directivos y apoyos comunicativos, al estudiante sordo se le enuncia desde la diferencia, se manifiesta que tiene habilidades y procesos diferentes “no lo vería (al estudiante sordo) como una persona con discapacidad, sino con habilidades diferentes”(AC3), “es un estudiante más, que tiene capacidades diferentes, diferentes estilos de aprendizaje, que tiene un sistema comunicativo diferente, pero que eso no lo hace menos persona, simplemente es una persona que puede acceder a un mismo tipo de educación como nosotros”(AC3),

Incluso hay quienes identifican en esta diferencia, la oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, manifestando que el estudiante sordo “es una persona que viene en una condición diferente y que lo vamos aprovechar y lo vamos a manejar y con él vamos a crecer, no es que el estudiante crezca si no que vamos a crecer juntos, porque cuando yo me relaciono con una persona que es diferente a mí en muchas cosas, yo tengo que aprender y crecer con él” (DD2).

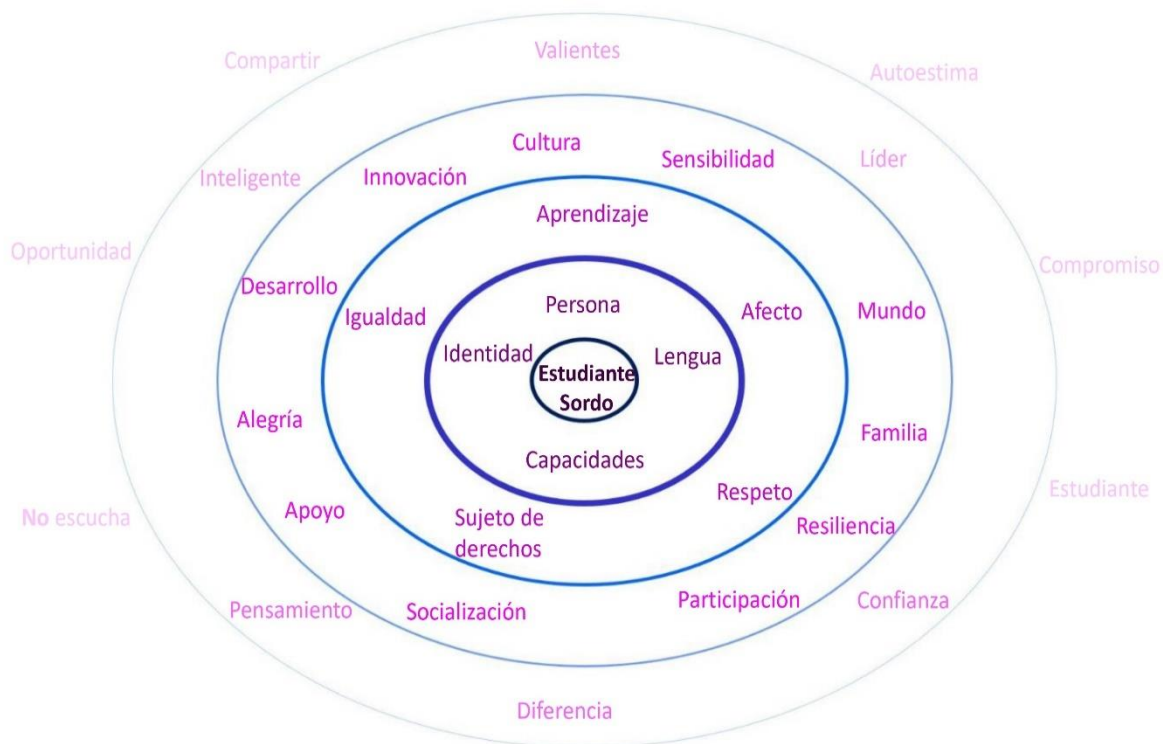


Figura 2 Distancia semántica de las redes de asociación “Estudiante Sordo”

Estos elementos que hemos señalado se manifiestan también en el núcleo central de las RS (Ver figura 2) ya que el concepto cuyo valor semántico se encuentra en tercer lugar es el de *capacidades*, siendo un elemento fundamental en la construcción conceptual del estudiante sordo. Es de tener en cuenta además que el concepto con más alto valor semántico de la red es el de *persona*, lo que sumado con la ausencia del elemento discapacidad u otro que se relacione conceptualmente, constituye una comprensión del estudiante sordo desde la diferencia, pero no desde la carencia. En especial porque consideramos que cuando se alude al término *persona*, se hace una referencia indirecta a que el otro comparte conmigo esta condición de ser e incluso lo pone en un plano político con características, derechos y deberes similares o iguales a los míos.

Tomar distancia del concepto de discapacidad y retomar el concepto de persona como eje fundamental a la hora de referirse al estudiante sordo, constituye un punto de encuentro entre la representación que los sujetos sordos y en especial los estudiantes hacen de sí mismos, ya que ellos se enuncian de manera concreta como personas sin discapacidad cuando esbozan argumentos como: “como persona sorda, yo me veo y me siento una persona normal, a veces sí tengo falencias en el momento de leer o escribir, pero eso ya es un problema mío, es falta de conciencia, de esforzarme o de fortalecer estos conocimientos, pero eso no me hace una persona con discapacidad”(AC1), “siento que nosotros no somos personas con discapacidad, nosotros tenemos habilidades, podemos interiorizar todo lo que pasa, somos normales, podemos comunicarnos a través de la lengua de señas, pero esa palabra realmente discapacidad no me gusta y no me identifica” (PS). Adicionalmente al alejarse de la comprensión desde la discapacidad, también se establece una línea argumentativa que se distancia de lo que, los participantes oyentes manifiestan como habilidades específicas o capacidades diferentes, ya que subrayan de manera tácita que ellos son como cualquier otra persona, sin hacer referencia a unas habilidades diferenciadas.

Esta línea argumentativa se alinea con las proyecciones y expectativas que los estudiantes sordos construyen sobre sí mismos, cuando por ejemplo, al planear su proyecto de vida manifiestan: “Yo me imagino que ya en 5 años me he graduado de mi carrera y estaré viajando por todo el mundo en otros países, quiero estudiar en una universidad en el extranjero, ojalá pudiera vivir en otro país, quiero estudiar licenciatura en educación infantil o comunicación social, mi sueño es estudiar en otro país” (ES)

En este sentido, se evidencia la construcción desde la sutura, desde la vinculación que se hace con aquello que genera identificación y que a su vez permite distancia de otros elementos que no nos identifican; por ejemplo, identificarse con la lengua de señas y la comunidad sorda, en tanto se toma distancia de la oralización y la normalización de la audición.

“Estando mi hija finalizando sexto, me dijo: -yo soy una persona sorda, yo no quiero más el implante, me lo voy a quitar respétame-, mi hijo menor (también estudiante sordo) vio eso y dijo: -yo también quiero, yo ya no quiero más el implante-” (PF2)

Esta situación permite identificar el proceso de sutura (Hall, 1996) e identificación, primero con la hija mayor que toma una decisión después de un proceso de identificación con la comunidad sorda desde su experiencia diaria en el Colegio, seguida por la identificación de su hermano menor que se vincula con sus argumentos y su sentir.

Estos son aspectos constitutivos de las representaciones sociales tanto de la comunidad oyente como de los actores sordos, que se manifiestan en las prácticas pedagógicas y cotidianas cuando, por ejemplo, durante la clase la docente indica al momento de realizar la tarea : “los estudiantes sordos realizaran la misma lectura y responderán las mismas preguntas, pero las

respuestas no se presentaran por escrito sino por medio de un video argumentativo” (R.O.3)²⁰, “recuerden que los plazos de entrega de la actividad son los mismos para TODOS los estudiantes, así que Diana y Natalia²¹, prográmense con el apoyo del interprete para entregar la actividad en esas fechas” (R.O.6), manteniendo así los niveles de exigencia, en razón a que, no consideran que haya una condición que ponga en desventaja a los estudiantes sordos.

Sin embargo, esta comprensión del estudiante sordo lleva a que, en algunos casos, se desconozcan sus características específicas en el proceso académico, cuando por ejemplo un docente asigna como tarea que “retome los conceptos abordados en la clase y realice unas coplas que debe cantar y grabar en un video. Recordando que no se puede grabar con la voz de un familiar o de otra persona sino con la voz propia del estudiante” (R.O 7) o “deben ver el video y poner atención a los sonidos y asociarlos a las emociones. Finalmente deben distinguir las tonalidades del video y usarlas para recrear un video en el que cuenten su proyecto de vida” (R.O 10).

Un segundo elemento que logramos rastrear como relevante en la construcción de las identidades de los estudiantes Sordos del Colegio Pablo de Tarso es la lengua de señas, sin embargo, este componente lo asociamos a la comprensión de lo bilingüe -bicultural, y será abordado en ese apartado. Lo mencionamos aquí para mantener el hilo que más adelante nos ayudara a tejer las relaciones con la lengua ya que; en la red de asociación del estudiante sordo, esta tiene un valor semántico alto.

En tercer lugar, mencionaremos un elemento que emerge en el discurso de los participantes y que tiene que ver con el territorio como constitutivo de las identidades. Entendiendo que “la territorialidad es una de las prácticas identitarias elementales, que nunca se reduce a un territorio”.

²⁰ R.O. Registro de observación, acompañado del número correspondiente.

²¹ Nombres asignados en lugar de los nombres reales de dos estudiantes sordas

(Hoffmann, 2007, p.159), en este sentido, no nos limitaremos a entender el territorio como un espacio que se cohabita, comprenderemos las relaciones que allí se anidan como estructurantes del territorio, los componentes simbólicos e incluso emocionales anclados al espacio. Así, este espacio físico se configura como territorio en la construcción misma de las identidades.

En este sentido, además de la identificación del mismo colegio como territorio en el que se tejen y pugnan las identidades, junto con los colaboradores en la investigación reconocimos un espacio específico, dentro de las instalaciones del colegio que la comunidad educativa, que en general se ha identificado como esencial en el proceso para la comunidad sorda. En este edificio se concentran las tres aulas especializadas para estudiantes sordos de primaria, en las que toman clase de manera constante los estudiantes de grado primero a grado cuarto.

Para una mejor comprensión de la configuración de este territorio, conviene aclarar, que, aunque en el edificio en mención se encuentran estas tres aulas, los estudiantes sordos del grado quinto hasta el grado once, toman las clases distribuidos en los demás salones del colegio junto con sus compañeros oyentes. Incluso las aulas para jardín y preescolar de estudiantes sordos, se encuentran ubicadas en un espacio diferente al edificio en mención.

Teniendo esto claro conviene analizar cómo es que este edificio, o espacio físico, se ha configurado como un territorio significativo en la construcción de las identidades, ya que los docentes que tienen una relación más cercana con los estudiantes sordos, afirman que: “yo siento que los muchachos, tanto en quinto de primaria como en bachillerato, el lugar más cómodo para ellos, el lugar más lindo y en el que mejor la pasan es en el edificio del proyecto, en las aulas especializadas, porque allí encuentran ellos el apoyo”(PP2), “Los chicos se sienten cómodos en el edificio de inclusión porque ahí están todos y se pueden comunicar, sienten apoyo y pueden preguntar y decir _ - mira no entiendo esto -, -Oye me pasa esto-, -Ah es que tengo problemas-, -

Ay mi profe me puedo quedar en tu salón, es que hoy no quiero-. Esas cosas no las buscan al otro lado, entonces si son muy importantes” (PP1). En este sentido, varios docentes y directivos docentes, en sus discursos, ubicaron a través de gestos y demostraciones a los estudiantes sordos en un espacio específico de la institución, con señas que incluso denotan que están apartados del resto del espacio.

Esta configuración de un territorio como parte de la construcción identitaria constituye lo que podemos llamar un arma de doble filo, ya que, si bien es cierto que configura un espacio en el que los estudiantes se pueden sentir acogidos, bienvenidos, protegidos y en confianza, en el que identifican como foco central de su red de apoyo; también puede configurar un elemento que los coloca en el lugar de la exclusión. Incluso en algunos casos, por ejemplo: “al ingresar al salón la profesora del grado tercero comenta que se va a retirar un momento, ya que cuando iba entrando observo a varios estudiantes con una circular y no sabe a qué corresponde, ya que esta no ha sido entregada a su curso. Unos minutos más tarde ingresa y comenta que es la circular para entrega de boletines de notas, que ya le habían entregado a todo el colegio pero que se les había olvidado entregar en los salones de este edificio” (R.O.R²² 4), esta es una situación que los profesores sordos también identifican y refieren que “a veces sí los tienen en cuenta, pero a veces se les olvida y dicen -faltaron los estudiantes sordos- para una izada de bandera o nos avisan tarde, como de últimas, esto es algo que me duele porque a veces siento como que los sordos estamos de últimas”(PS).

Alguno de los directivos también menciona en el contexto de las entrevistas que, “a veces se nos olvida llevar la información o invitar a los estudiantes sordos, porque ellos están allá (señalando un lugar aparte), en el edificio y se nos pasa, pero no es con mala fe” (DD2). Esta

²² R.O.R, Registro de Observación en Retrospectiva, acompañado del nmero correspondiente.

ubicación de la comunidad sorda en un espacio específico denota la normalización de fronteras o límites invisibles que la comunidad ha asumido colectivamente, tanto sordos como oyentes, fronteras que sin duda afectan las relaciones sociales, académicas e incluso afectivas.

Este fenómeno nos lleva a preguntar ¿Cómo puede la comunidad educativa manejar esta relación con el territorio de manera que no se configure como un elemento excluyente?, dar respuesta a esta pregunta requerirá justamente del abordaje por parte de los miembros de la comunidad sobre este asunto.

Finalmente, describiremos un cuarto elemento que permea la construcción de las identidades de los estudiantes sordos, y es justamente la multi dimensionalidad de la construcción identitaria, ya que los sujetos no se construyen en una sola línea de relaciones, sino que por el contrario lo hacen en una red en la que se enuncian y se interpelan de diferentes maneras. Esto se ha hecho explícito en la relación dialógica con los estudiantes sordos migrantes, en este caso específico, provenientes de Venezuela.

Este es un elemento que se suma a la construcción múltiple de las identidades ya que, entran en tensión dos construcciones que, si bien se relacionan al sujeto sordo, se han dado desde diferentes contextos sociales y por ello distan en varias de sus comprensiones, y así lo reconocen desde su discurso los participantes, cuando mencionan que “han llegado estudiantes de Venezuela y nosotros, las personas sordas tenemos nuestra identidad como personas nacidas en Colombia y cuando llegan estudiantes de Venezuela es un poco complejo comunicarnos porque la lengua de señas es un poco diferente, además del reconocimiento, de la identidad de ellos como personas sordas es un poco más complejo”.(AC1).

En el ejercicio de observación también lo hemos evidenciado en situaciones en las que por ejemplo “las madres que acompañan a los niños en la sesión, les apoyan y retroalimentan para que

repitan las señas que la profesora este enseñando. La madre de una de las estudiantes le insiste para que pronuncie la palabra, es decir para que la oralice. Al terminar la sesión, en diálogo con la docente, la madre comenta que le refuerza la pronunciación porque en Venezuela asistían a procesos constantes de fonoaudiología y rehabilitación auditiva para lograr la oralización”. (RO. 7) Evidenciando así una distancia de la comprensión de la lengua de señas como lengua primaria o materna del estudiante sordo, aun cuando este es un componente altamente comprendido por los otros miembros de la comunidad.

Comprendemos así que, por su carácter dinámico, las identidades, bajo el concepto de sutura referenciado por Hall (1996) alude a los aspectos de reconocimiento o distanciamiento de determinados elementos de un grupo social, lo que denota que están siempre en permanente construcción, como un devenir constante que, para el caso de la identidad del estudiante sordo, se entreteje con la identidad nacional, regional e incluso la institucional.

Procesos de educación inclusiva, educación para todos

Como ya lo hemos mencionado, esta investigación se desarrolla en un contexto educativo que, en respuesta a las políticas educativas y lineamientos para la atención, se enuncia como una institución educativa inclusiva. Partiendo de este punto, abarcamos varias piezas que se articulan para configurar la educación inclusiva, como: la comprensión misma por parte de la comunidad de los sentidos de la educación inclusiva, las relaciones socioemocionales e interpersonales en la cotidianidad de la escuela, las prácticas y realidades pedagógicas y la construcción de la identidad institucional. Aun siendo conscientes de que estos son solo algunos de los elementos que configuran los procesos de educación inclusiva, nos limitamos a estos por su significatividad para los participantes.

Educación inclusiva, ¿quién la necesita?

Inicialmente identificamos una tensión en la comprensión del objetivo mismo de la educación inclusiva, ya que las políticas educativas la asumen como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, Decreto 1421, 2017, p. 5).

Sin embargo, lo que resulta paradójico, es que este abordaje conceptual se da en el marco de políticas que están directamente enfocadas a la atención de estudiantes con discapacidad, en las que las estrategias están orientadas a suplir las “carencias o falencias” de estos estudiantes, así como las barreras con las que se pueden enfrentar.

La comprensión desde la pluralidad de características e identidades, de alguna manera, se refleja también en lo que el colegio Pablo de Tarso plantea en su Manual de convivencia como el principio institucional de diversidad,

Diversidad: El Sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes. (Manual de convivencia, 2018)

Incluso en algunas de sus producciones académicas reconocen la inclusión desde el enfoque diferencial cuando mencionan que las prácticas del colegio tiene un “enfoque diferencial de la educación, que promueve espacios de formación abiertos e inclusivos, para responder a las necesidades de aprendizaje y participación de los estudiantes en condiciones diversas” (Cosechas, 2014, Capítulo 8, p.131)

A pesar de que estas descripciones orientan la educación inclusiva en un enfoque que atiende las características diversas de los estudiantes con prácticas tendientes a la no discriminación, las RS de los miembros de la comunidad se orientan más a la relación de la educación inclusiva con las necesidades y carencias de algunos estudiantes, así lo podemos observar en la Figura 3, que ilustra los resultados de la red de asociación de palabras relacionada con este término, allí el valor semántico más alto se le da al concepto de *necesidad*, e incluso tiene una cercanía semántica significativa con el término *discapacidad*; mientras que otros conceptos como *habilidades*, *equidad* y *derecho*, aunque presentes, toman un valor semántico mucho menor. Sin embargo, el concepto que se pone en segundo lugar por su valor semántico es el *respeto*, lo cual establece un punto de encuentro con la normativa nacional e institucional.

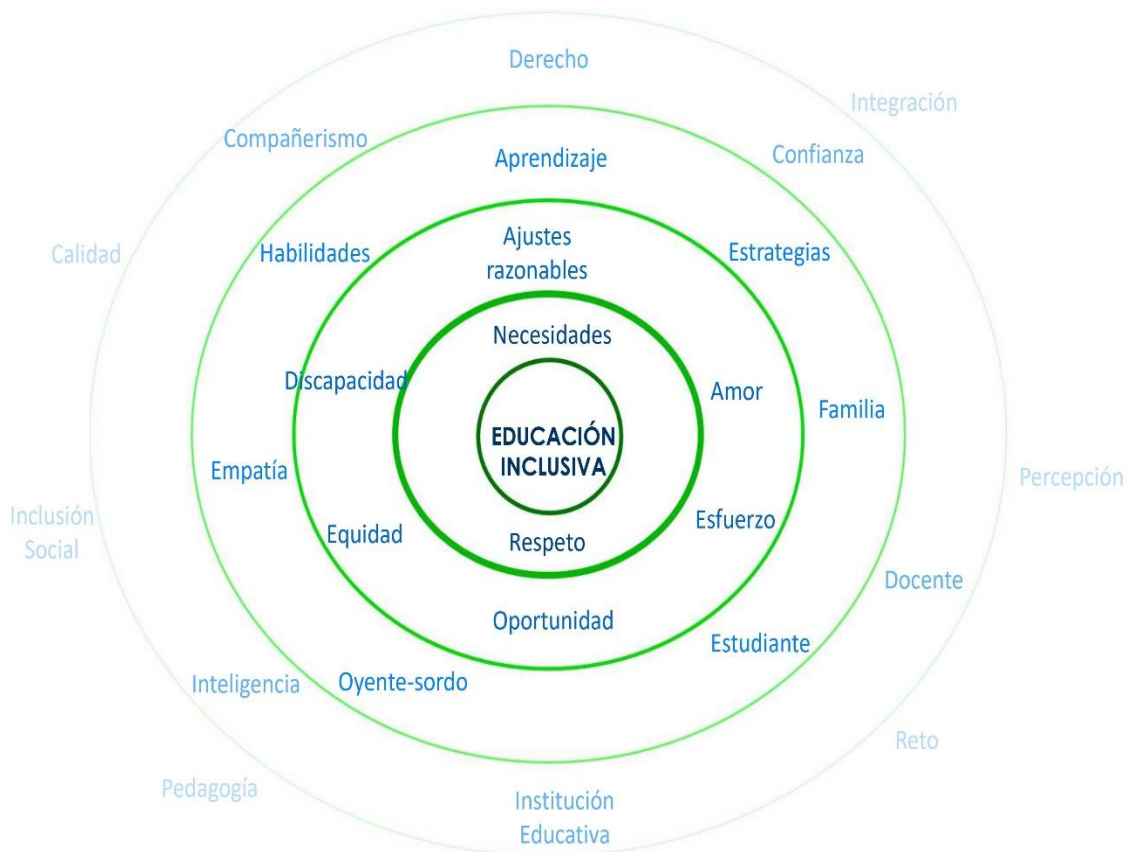


Figura 3 Distancia semántica de las redes de asociación “Educación Inclusiva”

Aun así, el protagonismo de conceptos relacionados con discapacidad y *necesidad* abre un lugar de comprensión que descubre una educación inclusiva enfocada a la atención de la carencia y no de la diversidad. No obstante, en los ejercicios de entrevista, con estos mismos participantes, se presenta una contradicción, ya que la comprensión de la educación inclusiva no pasa por elementos relacionados con la discapacidad, las necesidades o la carencia, por el contrario, retoma elementos como la diferencia, la diversidad y las habilidades, así lo expresan cuando manifiestan que: “Cuando hablamos de inclusión hacemos una nominación genérica, inclusivo es de todo, en todos los órdenes, no sólo en estudiantes con alguna limitación auditiva u otra discapacidad... en el colegio se promueve, se propicia y se hace énfasis en el respeto absoluto hacia la diferencia y por eso si digo que somos inclusivos” (DD2), “educación inclusiva es como aceptar las

condiciones diversas que tiene una persona en la sociedad”(AC2), e incluso hay quienes hacen una aproximación crítica al término inclusión considerándolo excluyente, argumentando que “esa palabra no debería existir, porque la palabra en sí es discriminatoria, deberíamos todos ser seres humanos normales, o sea porque toca decir que toca incluir, porque tengo que tener la necesidad de incluir a alguien cuando todos somos seres humanos iguales, unos con unas habilidades más desarrolladas que otros”(PP2), y “la palabra inclusión no debería existir, pero existe. ¿Qué es inclusión?, tratar de que todos estemos compartiendo un mismo espacio, en el que todos nos valoremos igual, en el que todos tengamos las mismas oportunidades de mostrar que podemos hacer y por qué estamos aquí” (PP1).

Lo anterior evidencia una ruptura entre los componentes estructural y procesal de las representaciones sociales. Entendiendo entonces que el componente estructural alude, como lo hemos mencionado en los referentes conceptuales, al orden cognitivo en el cual se configura el núcleo central, mientras que el componente procesal hace referencia a la producción simbólica desde la interacción social. Creemos entonces que la relación estructural de la educación inclusiva con *la necesidad y la discapacidad* puede corresponder a la comprensión inicial del proceso, incluso con el proceso previo de integración educativa, que se centraba en las carencias de los estudiantes y específicamente de los estudiantes con discapacidad.

Esta comprensión de la educación inclusiva resulta relevante para analizar la práctica docente, ya que puede llevar a que la comunidad maneje un componente discursivo que no sea coherente con su práctica, con los objetivos que se establecen y con las estrategias que se implementan. Puede afectar además las interacciones de la práctica cotidiana y las múltiples relaciones del tejido social.

Una interpretación de estudiante sordo desde la discapacidad y la necesidad puede llevar entonces, a que se deje en un segundo plano sus habilidades, delegando el proceso educativo a un grupo limitado de miembros de la comunidad por considerarlos mejor capacitados, buscando normalizar o suplir las necesidades en lugar de potenciar las habilidades.

Afectividad y relaciones interpersonales en la cotidianidad de la escuela

En segundo lugar, rastreamos los sentidos del componente socioemocional de la educación inclusiva, en cuanto es un proceso de relaciones humanas. Es así como la educación inclusiva genera una vinculación emocional, actitudinal, anímica, que se hace tangible no solo en las interacciones cotidianas, sino en las prácticas pedagógicas y dinámicas de aula.

Justamente el *amor* es el concepto que, por su valor semántico, toma el cuarto lugar en la red de asociación de educación inclusiva, algunos otros elementos relacionados con el afecto y la emoción se encuentran, aunque con valores semánticos mucho menor, como: *compañerismo*, *empatía* y *confianza*, lo que nos permite comprender que los miembros de la comunidad educativa participantes definen la educación inclusiva no solo desde lo conceptual sino desde lo emocional y actitudinal.

Este componente media las relaciones cotidianas que se anidan en la institución entre los miembros de la comunidad educativa y aunque, en general, las emociones que se evocan al hablar de los estudiantes sordos son positivas y reflejan una actitud dispuesta para los procesos de interacción. Logramos identificar que las relaciones entre los estudiantes sordos y otros miembros de la comunidad, no se dan de la manera más fluida o espontánea.

Así lo reconocen los mismos participantes cuando mencionan que: “Yo la verdad en lo que he visto, yo no veo mucha relación entre ellos con los oyentes, es muy poca... al verlos al descanso,

veo que comparten muy poco con los oyentes” (PP2), “los chicos sordos se quedan aparte, ellos no juegan mucho con los oyentes y cuando se trata de hacer trabajos buscan a otros compañeros sordos para trabajar” (PP1). Esta descripción de las relaciones también se hace evidente en los registros de observación, por ejemplo cuando encontramos que “los estudiantes del aula para sordos salen al descanso y se ubican alrededor de una banca, allí se encuentran con estudiantes sordos de otros cursos y dialogan entre ellos... no participan en ningún juego con otros estudiantes” (R.O.R 6), “durante la clase la docente le sugiere a los dos estudiantes sordos separarse y participar en otros grupos de trabajo, sin embargo ellos deciden trabajar juntos y dicen que se sienten más cómodos así” (R.O.R 1),

Estas brechas en las relaciones de los miembros de la comunidad pueden darse mediadas por el miedo o el temor, “fue un susto inmenso empezar con ellos, es como el bloqueo que todos los maestros tenemos cuando nos dicen inclusión” (PO), “fui a dar a un curso donde hay sordos, y me dio susto yo no hallaba que hacer, ni dónde ponerme” (DD3). Frecuentemente este tipo de brechas están relacionadas con el desconocimiento, específicamente con el desconocimiento de la lengua de señas, así lo reconocen los miembros de la comunidad cuando señalan “con los docentes oyentes que no tienen manejo de la lengua de señas siempre hay una pequeña barrera y que ellos quieran acercarse es complicado con las personas que saben lengua de señas pueden comunicarse y llevan una mejor relación” (AC1), “estoy haciendo con todo mi amor un gran esfuerzo porque los niños tengan un aprendizaje significativo dentro del aula...pero yo creo que sí se evaluará por la lengua de señas podrían los mismos niños decir qué es lejana, porque no logró yo establecer una indicación completa y que me la comprendan, porque no lo manejo”(PO).

Esta brecha de comunicación y relación no se limita a la interacción de los estudiantes sordos, sino que se hace presente en la relación de los docentes sordos y sus demás compañeros

docentes cuando manifiestan que “la relación con mis compañeros es muy difícil, con la única que tengo mucho contacto es con la profesora de preescolar y también con un profesor de inglés a veces nos sentamos y dialogamos pero con la gran mayoría muy poco, con los otros intento escribirles y que me escriban, pero es muy complejo” (PS).

Es claro entonces que los componentes emocionales que median estos procesos de inclusión son en gran parte positivos, sin embargo, se cruzan con los miedos e inseguridades dadas por el desconocimiento de la lengua de señas y la ausencia de un canal comunicativo y fluido que contribuya a fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

La flexibilidad y los ajustes curriculares

Los procesos de educación inclusiva suponen un componente curricular que responda a las características y habilidades de todos los estudiantes, de tal manera que se favorezca el aprendizaje y la participación. En este sentido el Colegio Pablo de Tarso ha descrito algunos de estos elementos en sus políticas institucionales:

Para desarrollar procesos de inclusión a las personas sordas en el aula regular el docente cuenta con: la asesoría requerida por parte de la docente de apoyo, intérpretes y docentes especializadas; así como también las herramientas tecnologías y material didáctico que se encuentra en el aula especializada para sordos (SIE - art.11, n 6 -7)

Estas acciones también van encaminadas a favorecer los procesos de evaluación y seguimiento de los estudiantes, estableciendo que “para los estudiantes sordos la institución facilitara el desarrollo de acciones pedagógicas que proporcionen condiciones favorables para su inclusión, lideradas por la docente de apoyo especializado. (SIE - art.11, n 6 - 7).

Estas políticas institucionales se reflejan de alguna manera en algunos de los conceptos abordados en la red de asociación, ya que el concepto de *ajuste razonable* es ampliamente reconocido y usado para significar la educación inclusiva, tomando el tercer lugar en el orden del valor semántico.

Las comprensiones relacionadas con los *ajustes razonables*, también se hacen presentes en el diálogo con los participantes cuando expresan que “los ajustes que yo he hecho se han dado de manera que yo sienta que pueden responderme en la parte gráfica, en la parte motriz y en la parte cognitiva por supuesto”(PO), este ejercicio de ajustar y flexibilizar lo describen como una actividad dinámica que se da en la práctica misma, “ todo el proceso en ese momento fue un ensayo y error, yo lo que veía era si esto me funciona o no me funciona, iba sacando y usando más estrategias” (PP2). Estos son elementos que muestran una preocupación o un interés por movilizar las dinámicas pedagógicas en beneficio de los estudiantes.

Otro de los elementos que emerge frecuentemente, en relación con las prácticas pedagógicas, es la participación de los apoyos comunicativos y pedagógicos que acompañan los procesos de la comunidad ya que aunque se reconoce la participación e importancia de los modelos lingüísticos y los mediadores pedagógicos, el rol del intérprete cobra una especial importancia en cuanto es quien media los procesos comunicativos, considerando que “son fundamentales porque ellos son los que generan la corriente de transmisión entre el docente oyente y la persona que tiene la limitación auditiva, sin esa cadena de transmisión la información estaría rota”(DD2), “si no estuvieran los intérpretes en la institución ¿cómo podríamos acceder a la información?... entonces pienso que sí son importantes para que nosotros tengamos clara la información que nos quieren hacer llegar con total coherencia y certeza” (PS), “yo pienso que son supremamente importantes, con ellos (intérpretes) es con los que ellos se sienten que pueden socializar, que se puede mover,

que se pueden comunicar, de resto ellos no se acercan porque piensan que no les van a entender, como que les da pereza” (PP2).

Sin embargo, y retomando un elemento que ya hemos mencionado en el apartado anterior, el miedo generado por el desconocimiento de la lengua de señas es un elemento que incide en las prácticas pedagógicas y que en muchos casos llega a desdibujar o exceder las funciones de los intérpretes de lengua de señas, delegando funciones relacionadas con el proceso de enseñanza que en esencia no les corresponden, al respecto manifiestan que: “casi siempre el aprendizaje es responsabilidad del intérprete, no tienen la conciencia del rol y piensan que como el intérprete está haciendo el acompañamiento, entonces el intérprete se encarga de explicar y adaptar la información de los estudiantes, no debería ser así” (PP2), “he visto profesores que dicen - es que no entiendo si está el intérprete porque no logran aprender-”(DD2), los profesores pueden diseñar ese plan para todos, pero en lugar de eso, ellos siempre tienen que tener un apoyo ahí ya sea el intérprete o el docente sordo. (AC3).

Incluso se hace referencia a la falta de estrategias para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos en ausencia de la figura del intérprete, “El día que no llegaba el intérprete, yo me sentía completamente con el temor más grande, ¿qué voy a hacer?, porque desafortunadamente, no aproveche el curso de lengua de señas y no sé cómo comunicarme”(PO), “el profesor estaba exponiendo un mapa conceptual, nosotros entendíamos muy bien, estábamos realizando la actividad, pero el profesor fue y buscó el intérprete de otro curso aunque varias veces habíamos intentado decirle que ya estábamos terminando y no necesitamos del servicio”. (ES).

Lo anterior pone de manifiesto la relación directa de la comunicación con los procesos de enseñanza aprendizaje. Incluso como punto de partida para el diseño de estrategias y recursos que favorezcan la participación de los estudiantes.

Identidad institucional

La participación de la comunidad sorda en la Institución Educativa no ha influido solamente en las prácticas pedagógicas, las formas de relacionarse y de asumir la diversidad, sino que, se evidencia que el proceso educativo de los estudiantes sordos se configura como parte de la identidad institucional. Es la participación de estos estudiantes en el Colegio lo que algunos miembros de la comunidad educativa consideran que hace diferente al Colegio de otros colegios. Es decir, incorporaron la participación de los estudiantes sordos como algo que identifica y constituye al Colegio sin lo cual perdería esencia. Así lo manifiestan cuando, ante la posibilidad hipotética de que la participación de la comunidad sorda desapareciera del colegio mencionan : “emocionalmente sería un impacto muy fuerte, porque eso es como si le quitan a uno un hijo que ha visto crecer, como si le quitará a uno a alguien del entorno que uno está acostumbrado a ver, que lo ha visto crecer que se ha convertido en parte integral de la institución” (DD2), “(Suspiro) ¡Ay sería un pesar!, sería una pérdida inmensa sería un dolor muy grande pensar que se cerraron las puertas a una oportunidad muy grande que había de educar en la diversidad (PO), “afectaría bastante porque la gente ya está acostumbrada a ver los intérpretes a ver toda la cultura sorda, que se ha caracterizado por ser del Pablo de Tarso”(AC3), “sentiría tristeza, creería que es una pérdida para la institución porque como tal es lo que ha permitido en la institución ese proceso de inclusión, de entender en que no todos somos iguales de que hay personas con unas capacidades y otras personas con otras capacidades” (DD1).

Incluso identificamos, en las respuestas y en el lenguaje no verbal, a través de largos suspiros, aumento o disminución del tono de voz, gestos, que este tema evoca emociones relacionadas con tristeza, frustración, nostalgia. En algunos casos inclusive se sugiere resistencia: “más allá de ese dolor, yo me agarraría de los pelos, buscaría toda la argumentación y los soportes,

haría lo posible porque eso no fuese una realidad, sino que se mantuviera en el Colegio todo lo que estamos construyendo” (DD2).

Sin embargo, este no es un sentir generalizado de los miembros de la comunidad educativa, ya que aquellos que están directamente relacionados con el proyecto con la comunidad sorda, manifiestan sentires contrarios, a quienes dan por sentado que ellos no son bienvenidos en la institución y que una eventual desaparición de la comunidad sorda en la Institución, generaría alivio o tranquilidad en los demás actores, así lo comentan: “como los oyentes no saben la lengua de señas ellos dirían -bueno menos mal que ya se fueron, ahora es menos trabajo, ya no tenemos que estar pendientes de los estudiantes sordos, ahora sólo vamos a estar con oyentes-” (AC1), “Muchos profesores sentirían un alivio, porque le tienen miedo a trabajar con el estudiante sordo y dirían: -¡Ya!, que tranquilidad-.”(PP2), “los oyentes no creo que haya una preocupación, sentirían un alivio de que por fin se fueron, porque somos minoría” (PS),.

Esta distancia, es inesperada, aún más cuando la personera estudiantil elegida para el año 2020 es una estudiante sorda, que fue elegida democráticamente justamente por sus compañeros, que en gran mayoría son oyentes. Configura entonces una ruptura de la comprensión de la identidad institucional, por lo que es necesario responder junto con la comunidad preguntas acerca de ¿Qué es lo que genera esta ruptura?, ¿Por qué esta distancia en la comprensión?, ¿Qué es lo que lleva a la comunidad sorda a sentirse tan poco acogida en la institución?

Avances y retos

Desde estos elementos mencionados como constitutivos de la educación inclusiva los participantes identifican algunos avances significativos, productos de los esfuerzos aunados de la comunidad; reconocen también que el proceso está en construcción permanente y que hay grandes retos a partir de los cuales seguir avanzando.

Uno de los elementos que consideran como logro, es la visibilidad de la comunidad sorda en lo cotidiano. Por ejemplo, en este contexto de educación mediada por las tecnologías es constante la preocupación de los docentes y directivos por la participación de la comunidad sorda, así como la garantía del acceso a la información en los diferentes encuentros virtuales, así se evidencia en los registros de observación: “la rectora al iniciar la reunión solicitó que se apagaran las cámaras para que solo los intérpretes aparecieran en pantalla y no interferir con el proceso comunicativo” (R.O 2), “En los encuentros con las orientadoras, no hubo necesidad de mencionar que se apagaran las cámaras, los docentes tenían presente esa recomendación desde el primer encuentro virtual”(R.O.4), “ durante el encuentro se presentaron videos y presentación con diapositivas, estos contaban con imágenes y textos cortos, aunque no se compartía la pantalla siempre se pregunta a docente de apoyo si la información estaba llegando de la mejor manera” (R.O 7).

En este sentido, consideran que la participación de la comunidad sorda en las diferentes actividades y espacios institucionales ha llegado a un buen nivel: “los niños sordos han estado en la parte deportiva, están en los centros de interés, están en diferentes actividades y contando con el apoyo de intérprete y todo. Entonces creo que sí, creo que las opciones se están dando” (PO), “Sí, siempre los tienen en cuenta para participar en esas actividades por ejemplo en debates, ejemplo hace poco con la personería se tuvo en cuenta los estudiantes sordos, también en el tema

deportes cuando hacen competencias, también tenemos un estudiante en el grupo de danzas”(AC1), “siempre los escogen a mi hijo por el lado del arte, a él le gusta participar en juegos, en bailes hasta en canciones, él dice que él puede que todo lo quiere hacer y a él le gusta eso” (PF1), “me gusta mucho la celebración del Día Internacional de la persona sorda, también cuando hay eventos deportivos intento participar en todas las actividades, también las salidas pedagógicas me gustan muchísimo”(ES).

Con respecto a los retos, se plantea la necesidad de favorecer el aprendizaje y apropiación de la lengua de señas por toda la comunidad educativa, en especial por los docentes, para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, al momento, son muy pocos los docentes que tienen un manejo básico, por ejemplo, en los encuentros virtuales observados durante lo corrido de este año, solamente una docente oyente (además de los que pertenecen directamente al proyecto Tejiendo diversidad) ha hecho uso de la lengua de señas en clase con sus estudiantes para saludarlos y preguntarles como están. Los miembros de la comunidad comprenden la importancia del aprendizaje institucional de la LSC y en razón de esto manifiestan que: “es absolutamente necesario que todos los docentes llegáramos a manejar la LSC, ojalá se pudiera que se estableciera como algo institucional, que lo tomáramos de manera obligatoria para poder establecer el contacto con los niños en el momento en que no haya un intérprete”(PO), “pero digo que un colegio con inclusión todos los profesores oyentes deberían aprender lengua de señas... a veces los estudiantes sordos, no quisieran tener otra persona ahí si no poderse sólo comunicar con el profesor, en una relación de tú y yo.”(PF2), “Yo me sueño con que pusieran esa clase de LSC en el currículo del colegio como todas las otras, así sea una hora, pero para todos, profesores y estudiantes”(ES), “me parece buena idea institucionalizar la LSC ya que eso hace que todos se puedan comunicar un poco

mejor con los estudiantes sordos, sí me parece una buena idea en los colegios donde se encuentra la necesidad”.(DD1)

Otro gran desafío consiste en vincular al proceso de manera activa a algunos actores, específicamente a algunos docentes que se mantienen resistentes y apáticos respecto a los procesos de inclusión, bien sea por desconocimiento o por falta de empatía. Fortaleciendo a su vez la comprensión de la educación inclusiva desde la diversidad y no desde la carencia.

Finalmente, es importante la documentación institucional refleje el progreso de la institución educativa respecto al proceso de inclusión, ya que lo que allí se encuentra hasta el momento, no da cuenta de los alcances y construcciones que la comunidad identifica.

El componente bilingüe bicultural como clave de inclusión

El término bilingüe – bicultural, con relación a la comunidad sorda, ha sido ampliamente descrito en los últimos años en las políticas y lineamientos educativos con el reconocimiento de las personas sordas como comunidad que comparte una diversidad lingüística y unos intereses que la constituyen como cultura. Sin embargo, estas comprensiones se construyen desde normatividades que los mantienen ubicados en el marco de la población con discapacidad, aun cuando se ha descrito que son equiparables con los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes.

Puede que sea esta ambigüedad en lo normativo, lo que dificulta la conceptualización y comprensión de la comunidad sorda como cultura, lo que hasta el momento no se reconoce en los documentos Institucionales del Colegio, más allá de reconocer de forma general la diversidad cultural y la participación de los apoyos comunicativos en los procesos de formación de esta comunidad.

En este sentido, como lo podemos observar en la Figura 4, la red de asociación de palabras relaciona conceptos como *cultura*, *lengua*, *identidad*, *comunicación* y *socialización*, en los lugares de más alto valor semántico, sin embargo, estos son conceptos que se pueden vincular de manera genérica con cualquier proceso bilingüe o bicultural sin que ello implique la participación de la comunidad sorda. Es apenas en la posición séptima y décimo sexta que aparece las ideas de *sordo oyente* y *LSC*, con un valor semántico significativamente bajo.

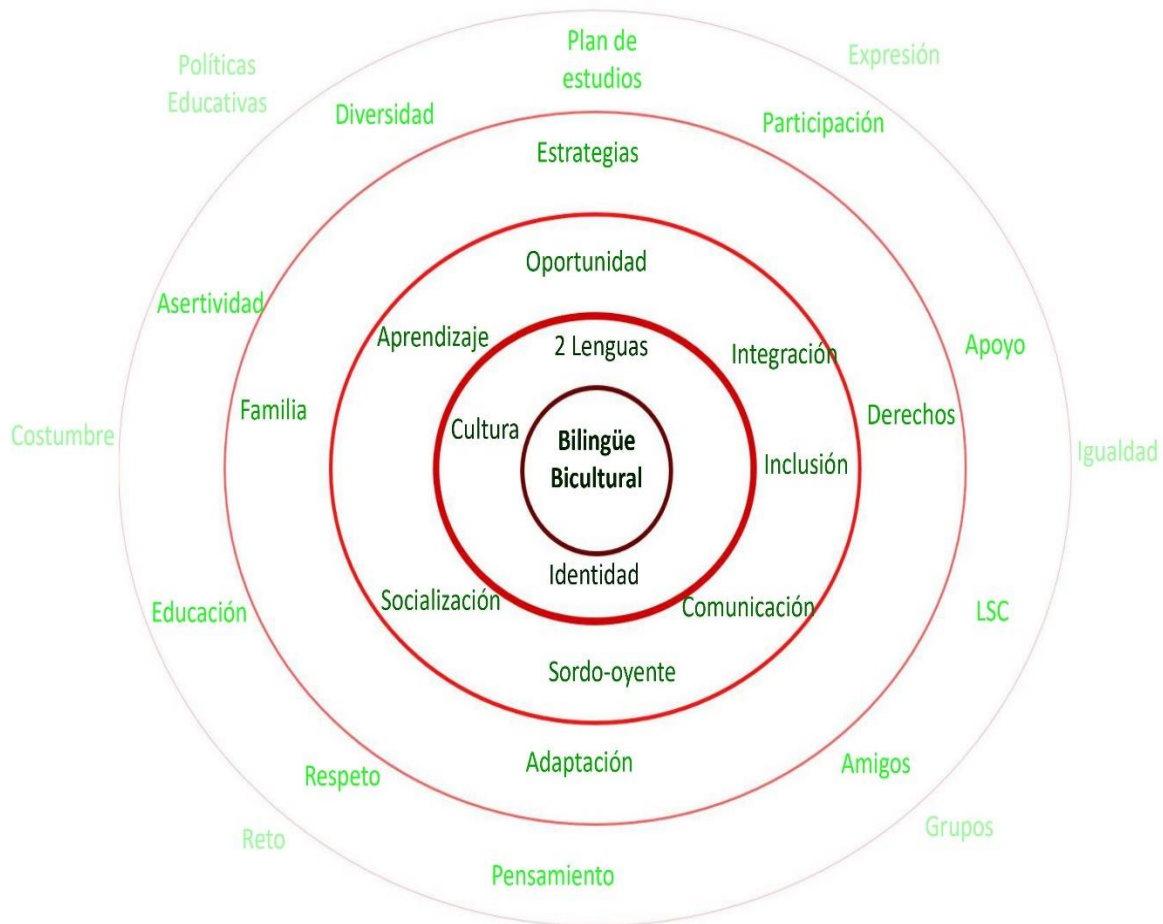


Figura 4 Distancia semántica de las redes de asociación “Bilingüe Bicultural”

Entendiendo esto, abarcaremos el concepto de manera descompuesta, es decir por un lado lo bilingüe y por el otro lo cultural, no porque no comprendamos que su relación es directa y estrecha, sino porque identificamos que la comunidad lo suele significar de forma separada y con diferentes niveles de comprensión y abstracción.

El bilingüismo y la comunidad sorda

Los participantes de la comunidad logran identificar y definir de manera directa el término bilingüismo, con el uso o la articulación de dos lenguas, tal vez por la raíz de la palabra o por su reconocimiento en otros contextos relacionados con el aprendizaje de los idiomas, siendo así *2 lenguas*, el elemento con mayor valor semántico de la red. Sin embargo, comprender el bilingüismo en relación con la comunidad abarca componentes que desbordan el simple uso de dos códigos comunicativos diferentes.

En este sentido, son los participantes directamente vinculados al proyecto tejiendo diversidad, quienes logran enunciar componentes como: “el bilingüismo permite comunicarse utilizando dos lenguas en este caso el español y la lengua de señas. Entonces el estudiante debería saber las dos, saber el español, saber expresarse por escrito y manejar muy bien su lengua de señas”. (PP2), expresando así, la distinción en la tipología del código de las dos lenguas que entran en interacción, por un lado, la lengua castellana que se manifiesta en mayor parte de forma escrita, y la Lengua de Señas que comprende configuraciones manuales, gestuales y corporales.

Un segundo componente de difícil identificación es que la lengua de señas es un elemento que construye identidad, “es importante enseñarles a los estudiantes sordos que acepten su identidad como persona sorda, que amen la lengua de señas, esa es una estrategia para que ellos interioricen su cultura” (PS), es decir que la LSC más allá de una herramienta de comunicación, media procesos a través de los cuales se interpreta la realidad y se construye en comunidad.

Es por ello, por lo que la subordinación de la LSC en relación con una lengua dominante constituye no solo una forma de colonización lingüística, sino que configura un proceso de colonización de identidades individuales y colectivas, negando la cosmovisión de la persona sorda, independiente de que su lengua y su cultura han sido equiparadas con la de comunidades indígenas, otorgando a la LSC el reconocimiento como lengua nativa,

Un último componente de difícil identificación es la función bidireccional del Bilingüismo, es decir la comprensión de que el bilingüismo no es proceso exclusivo de la comunidad sorda, sino que también es una necesidad de la comunidad oyente, “El docente que trabaje con estudiantes sordos y sus compañeros, lo mismo, ellos también deben manejar la LSC por que la comunicación es bidireccional, eso es bilingüe bicultural” (PP1).

En la misma línea de análisis, la identificación de lo que se comprende como primera y segunda lengua queda explícita: “los niños sordos aprenden su primera lengua que es la lengua de señas y la segunda es el español, entonces si hay algo bilingüe” (PF1), “que el estudiante tenga como primera lengua la lengua de señas y como segunda lengua el español, a los estudiantes les está pasando lo mismo que nos está pasando a nosotros con la lengua de señas” (DD1). También se empieza a comprender la necesidad de evaluar desde la primera lengua y de generar recursos educativos que reconozcan la diversidad lingüística.

Avanza de la misma manera la comprensión de que el componente bilingüe no está mediado solamente por el uso de un código o una lengua específica, esto se reconoce cuando mencionan, por ejemplo, que, para comunicarse con una persona sorda,

“Lo primero respeto, porque es una persona que tiene un mundo diferente a nosotros, nos enseñaba alguien cuando empezamos esto, que lo nuestro es auditivo y para los sordos fundamentalmente es de índole visual, entonces primero expresar y demostrar al estudiante

sordo, el respeto y ya después de que tenemos ese principio básico ya nos podemos inventar cualquier manera para comunicarnos, pero primero que nos veamos el uno al otro como sujetos iguales, no hay diferencia de que uno es esto o lo otro, a partir de ahí nos inventamos cualquier manera de comunicarnos y entendernos.” (DD2)

Dando lugar así a elementos más afines con la intención comunicativa, la disposición, el respeto, el afecto y el interés.

La biculturalidad en relación con la comunidad sorda

Los aspectos que configuran a la comunidad sorda como una cultura, no son fáciles de identificar, incluso desde la normatividad y la conceptualización del término bilingüe- bicultural. De manera natural y por la raíz del término se identifica la relación de dos culturas, lo que se pone de manifiesto en la red de asociaciones en conceptos como *identidad, socialización, costumbres, grupos, expresión*. Conviene entonces preguntarse ¿Qué es lo que identifica a la comunidad sorda como cultura?

De manera general, en las charlas, los participantes no consiguen identificar una definición específica o una característica cultural de la cultura sorda. Una participante, tal vez por su formación como Filóloga, caracteriza la LSC como un aspecto que no solo identifica a la comunidad, sino que media los procesos de construcción comunitaria e identitaria, “lo bilingüe va más allá de pasar de un código a otro, porque realmente en su cosmovisión en su cultura no existen (algunas figuras literarias) y nosotros no podemos simbolizar algo que no existe” (DD1). Esta comprensión de la lengua como elemento que simboliza la realidad no ha llegado a la comprensión de los otros participantes de la comunidad educativa, por lo que la lengua no es reconocida en su relevancia para la construcción cultural.

Podemos entender entonces que, esta comprensión del mundo que inicialmente pasa por la lengua configura otros elementos culturales como la manera de relacionarse con los demás, la forma como se expresa y se comparte el afecto, y de manera muy importante el cómo se aprende y se participa.

Sin embargo, estas comprensiones no se identifican con facilidad a primera vista o incluso en las relaciones cotidianas desprevenidas,

Entender esa biculturalidad no es fácil, si usted pone un estudiante sordo y un estudiante oyente y le pregunta al docente ¿qué diferencias hay en la parte cultural? es muy posible que no vean diferencia, por qué es necesario entender otras cosas, el hecho de que yo fuera lingüista me ayudó a entender un poco la parte cultural, pero en un día a día es muy difícil ver esas diferencias ahí es cuando empezamos a exigirle al estudiante que actúe, que se comporte que tengan los mismos resultados y las mismas actuaciones que un estudiante oyente (DD1)

Es entonces el componente bicultural el que más dispersión genera para su comprensión, en relación con este fenómeno puntual, conviene preguntarse ¿Cómo se manifiesta lo cultural en la comunidad sorda del Colegio Pablo de Tarso?, ¿Cómo se puede establecer un diálogo bicultural, e incluso intercultural en el Colegio Pablo de Tarso?, ¿Qué reconoce la comunidad sorda como elementos de su cultura?

Finalmente, los aspectos aquí abordados constituyen parte del análisis, somos conscientes que otros abordajes son posibles en la línea de comprender las representaciones sociales de la comunidad educativo alrededor de la persona sorda. Estos hallazgos permiten abrir nuevas

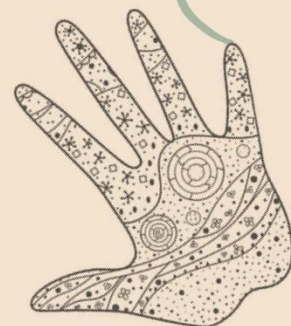
perspectivas analíticas, de investigación, así como elementos significativos para el fortalecimiento de los procesos educativos del Colegio Pablo de Tarso que, siguiendo con lo expuesto por la comunidad, están en construcción permanente; generando pistas para el abordaje tanto pedagógico, como administrativo y comunitario.



Imagínense que los británicos conquistaran Quebec, desplazando la lengua francesa y reemplazándola por el inglés. Eso sería un serio crimen, sí. Pero la gente allá podría continuar actuando como seres humanos, aprendiendo a hablar su nueva lengua.

Pero cuando se trata de proscribir las lenguas de señas, la mayoría de niños sordos son incapaces de hablar o incluso de escribir y leer fluidamente en la lengua de los colonizadores

(Paddy Ladd)



Capítulo VI

Conclusiones

En este apartado final nos permitiremos condensar algunos elementos que resultaron significativos en el proceso investigativo, algunos de ellos relacionados de manera directa con la pregunta y los objetivos planteados, mientras que otros corresponden al proceso mismo de la investigación o al orden metodológico.

En primer lugar, denotamos la importancia del análisis y la comprensión de la construcción identitaria, no solo de los sujetos sino de las comunidades, entendiendo la construcción de identidades como un proceso inacabado y permanente en diálogo, tensión o pugna con aquello que esta fuera de los sujetos pero que, a su vez, es parte de lo que los constituye.

En este caso, el afuera está determinado en dos niveles, el primero es la comprensión e interpretación del sujeto sordo desde la normativa y lineamientos Nacionales, y el segundo por la comunidad oyente de la institución; el primer nivel, interpretado desde la comprensión de la sordera y la discapacidad, mientras que, el segundo, les reconoce como miembros con características y habilidades especiales o singulares. Y aunque esta segunda comprensión se aproxima un poco más a la comprensión del Otro desde la diversidad y el reconocimiento de la diferencia, continúa siendo colonizante en cuanto interpreta al sujeto sordo desde la cosmovisión oyente.

Mientras tanto, los miembros de la comunidad sorda del Colegio Pablo de Tarso que se construyen dentro de la comunidad educativa y a la vez al margen de esta, compartiendo e identificándose con algunos elementos, tomando distancia de aquellos que no les significan; aproximándose a otros que les permiten configurarse como comunidad sorda.

En esta construcción identitaria dinámica, toman especial relevancia para los estudiantes sordos, elementos como la Lengua de Señas Colombiana, no solo como herramienta para la comunicación sino como elemento cultural a través del cual se construye pensamiento y se interpreta la realidad. Sin embargo, los miembros de la comunidad oyente de la institución educativa apenas llegan a comprender la LSC como una estrategia de comunicación.

Un elemento más en la construcción identitaria, resulta ser el territorio y los límites o fronteras invisibles que allí se van consolidando. Fronteras que pueden ser percibidas como la delimitación de un espacio seguro, no solo por el espacio físico en sí, sino por las relaciones interpersonales y redes de apoyo que allí se anidan. Pero que, simultáneamente, pueden significar un lugar de contienda o exclusión.

En este sentido, abordamos también la construcción de la identidad institucional, que, aunque reconoce la relevancia de la participación de la comunidad sorda y la enuncia como un elemento que hace a la institución diferente a otras y sin la cual se perdería la esencia y la unidad institucional, guarda en su interior tensiones internas, que no permiten que la comunidad sorda se sienta acogida, bienvenida, necesitada y tenida en cuenta en la institución.

Esta construcción de la identidad institucional está atravesada también por la comprensión de lo bilingüe – bicultural, que apenas se encuentra en una comprensión inicial, casi desde la literalidad y que requiere de fortalecimiento para que desde allí se comprenda la LSC como un elemento de construcción simbólica de pensamiento, que a su vez da paso a la comprensión y diálogo intercultural. A penas se empieza a vislumbrar la necesidad de que el proceso bilingüe bicultural, no sea designado solamente a estudiantes sordos, sino a toda la comunidad en general, relevando la importancia del aprendizaje de la LSC por parte de todos los miembros de la comunidad.

Constituyendo así, diálogos interculturales, de manera horizontal, desde lo bilingüe - bicultural. Este desafío suministra pistas para que la Institución Educativa continúe en la consolidación de una oferta educativa que valore la diferencia y que haga de ella una oportunidad para enriquecer los procesos educativos, sin que la participación se dé desde un enfoque asimilacionista, sin privilegiar construcciones comunitarias de dominación o imposición. Esta comprensión beneficia no solamente a la comunidad sorda, sino que reconoce la diferencia de todas las comunidades y culturas presentes en la institución.

Resultan relevantes en este sentido, las construcciones teóricas que, desde las experiencias de Otras educaciones y Otras pedagogías, aportan al reconocimiento de la diferencia, la comprensión del Otro y la reivindicación de la participación y los saberes de aquellos que han sido excluidos y colonizados. Acercando esas pedagogías Otras al sistema educativo como puente para la interacción dialógica de las comunidades.

Por otra parte, en lo que se refiere al ejercicio mismo de investigación, llegamos a comprender, que el reconocimiento y análisis de las Representaciones Sociales es un punto de partida significativo para la transformación de las realidades, ya que permite una comprensión más amplia y compleja de las diferentes dimensiones de los fenómenos, proporcionando pistas sobre cómo las comunidades interpretan la realidad e interactúan con ella. Consideramos además que el mismo ejercicio de exploración e indagación por las RS, constituye en sí mismo un ejercicio a través del cual los participantes reflexionan sobre sus prácticas y experiencias, lo que tiene implícitamente revela un componente transformador.

De igual manera, toma especial importancia la participación de la comunidad educativa, de manera que la comprensión de las dinámicas institucionales, no se vio limitada a las voces de los maestros y directivos, sino que contó con la voz de padres de familia, apoyos comunicativos y

estudiantes, lo cual aportó diversos horizontes comprensivos y exigió un abordaje más complejo y rico de la realidad, reconociendo así la participación activa de todos los estamentos de la comunidad educativa en la construcción de la educación inclusiva.

Finalmente consideramos pertinente y enriquecedor el abordaje de las Representaciones Sociales, mediado por el uso de diferentes instrumentos y, orientado a los componentes procesuales y estructurales de la representación social, ya que esta confluencia permite comprender más a fondo la manera cómo se estructuran las RS, al tiempo que, reconoce su carácter dinámico y multidimensional.

Referencias

- Abello Gómez, V. C. (2017). La Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covoacén, S. A. de C, V.
- Angulo Martin, N. (2015). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*.
- Ávila Penagos, R. (2012). La tarea hermenéutica de las ciencias humanas. *Signo y Pensamiento*, vol. XXX, N° 60, P. 44-60.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations textes sur les representations sociales*. Volúmen 9, 3.1 - 3.15.
- Bernal Velásquez, A. L. (2018). Estrategias de enseñanza para maestros con niños sordos, del instituto Nuestra Señora de la Sabiduría. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Bogotá, A. M. (2018). *Lineamientos pedagógicos para el apoyo de mediación a estudiantes con discapacidad múltiple de base sensorial o sordoceguera*. Bogotá: Secretaría Distrital de Educación.
- Burad, V. (2010). *Alteridad sorda*. Obtenido de Cultura Sorda: www.culturasorda.org

Cajiao, F. (27 de abril de 2020). *El Tiempo*. Obtenido de Los maestros y las familias:

www.eltiempo.com

Carrascal Torres, N., & Peñata Doria, L. S. (2019). *Comprensión de la Discapacidad desde las Representaciones Sociales de estudiantes y docentes en contextos rurales*. Colombia: Universidad deCórdoba.

Certeau, M. D. (1979). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer 1*. Universidad Iberoamericana.

Certeau, M. D. (1999). *La Invención de lo cotidiano. Habitar y Cocinar 2*. Universidad Iberoamericana.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de las representaciones sociales en investigación educativa. *Revista Cultura y representaciones sociales*, N°21, P. 109-140.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Biblioteca masa crítica CLACSO.

Derrida, J. (1981). *Posiciones*. Valencia: Pre- Textos.

Doise, W. (1991). *Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación*. Barcelona: Antropos, Boletín de Información y Documentación.

Dorziat, A. (2015). Educação de surdos em tempos de inclusão. *Revista Educação Especial*, V. 28, N° 52, P. 351-364.

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, N° 46, p. 17 - 24.

Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, P- 1-8.

Echeita, G., & Duk, C. (2018). Inclusión Educativa. *REICE.*, 1-8.

- Fernández Droguett, F. (2009). Discusiones de metodología la observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Temas sociológicos N°13*, 49-66.
- Florido Mosquera, H. E. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno editores, s.a de c.v.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, P. 11-38.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos N° 137*, P. 99-118.
- Hall, S., & Gay, P. d. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid España: Amorrortu.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación-6a Edición*. México D.F: McGraw-Hill.
- Hoffmann, O. (2007). *Territorio e identidad, una relación riesgosa*. Quito: Instituto frances d'études andines.
- INSOR. (2019). Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda.
- INSOR. (2019). Oferta Bilingüe bicultural para personas sordas.Orientaciones generales.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría In S. Moscovici (Ed.). Barcelona: Páidos.
- Jodelet, D. (2011). Aporte del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *spacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21*, 133-154.

- Ladd, P. (2003). *Comprendiendo la cultura Sorda. En búsqueda de la "Sorditud"*. Sidney: Multicultural Matters.
- López Leguizamón, H. A. (2017). Representaciones sociales que tienen los agentes educativos sobre el estudiante sordo. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de Agosto de 2017). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.
- Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en ciencias sociales. 125-135.
- Muñoz Vilugrón, K. (2017). Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. *Perfiles Educativos N° 155*, P. 215 -221.
- Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales su uso en la investigación educativa México. *Perfiles educativos vol.26 no.105-106 México*.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos, vol.26, N° 105-106*, P. 102-124.
- Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, Á. M., García Chacón, B. E., & González Zabala, S. P. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Funlam.

- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. Venezuela: Escuela Básica Nacional Bolivariana La Rosaleda.
- Rubio Ferro, L. M., & Martínez Aramendiz, M. C. (2019). Representaciones Sociales de Docentes y Padres de Familia sobre Inclusión Educativa de. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Santana Gaitan, L. C. (2017). Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las facultades de educación. (*Tesis de doctorado*). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Skliar, C., & Lunardi, M. (1999). Estudios sordos y estudios culturales en educación. En *Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículum escolar*. Bogotá: Revista el Bilingüismo de los sordos.
- Skliar, C., & De Quadros, R. (2004). La experiencia de la sordera y el camino de la ciudadanía sorda. En E. Pertusa Venteo, & M. Fernández Viader, *El valor de la mirada: sordera y educación* (págs. P. 279-292). España: Universidad de Barcelona.
- Toscano Salazar, C. M. (2017). Representaciones sociales de los docentes hacia la población infantil con discapacidad en el Jardín la Florida. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Umaña, S. A. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Valdez Medina, J. (2004). Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social. Toluca: Universidad Autónoma del estado de México.
- Vasco, C. (1990). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. *Serie Pedagogía y Currículo*.

Vilugron, K. M. (2017). Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. *Perfiles Educativos* / vol. XXXIX, núm. 155.

Anexos

Anexo 1. Rejilla revisión de tesis

REVISIÓN DE TESIS					
Tipo de documento					
Título					
Nombre del autor					
Año -lugar					
Palabras claves					
Objetivo					
Postura epistemológica					
Concepto RS					
Concepto persona sorda					
Concepto discapacidad					
Concepto educación inclusiva					
Concepto Prácticas cotidianas					
Participantes					
Técnicas de recolección					
Análisis e interpretación					
Conclusiones					

Anexo 2. Matriz análisis masa documental

ANÁLISIS MASA DOCUMENTAL							
POLÍTICAS INTERNACIONALES							
Documento	Procedencia	Año	Identidad del estudiante sordo	Cutura sorda	Educación inclusiva	RS en educación	Análisis
Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas							
POLÍTICAS NACIONALES							
Documento	Procedencia	Año	Identidad del estudiante sordo	Cutura sorda	Educación inclusiva	RS en educación	Análisis
Ley 115 General de educación							
LEY 982 Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.							
Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.							
Decreto 1421 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad							
NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL							
Documento	Procedencia	Año	Identidad del estudiante sordo	Cutura sorda	Educación inclusiva	RS en educación	Análisis
Manual de convivencia							
Revista Cosechas							
ANÁLISIS							

Anexo 3. Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO EN RETROSPECTIVA		
Fecha:	Participantes:	Actividad:
DESCRIPCIÓN GENERAL		
PRÁCTICAS COMUNICATIVAS		
Comunicación Verbal		
Comunicación no verbal		
PRÁCTICAS COTIDIANAS		
Formas de relacionarse		
Disposición anímica y emocional de los participantes		
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS		
Descripción de la participación		
Descripción de la articulación del equipo		
Descripción de recursos		
Descripción seguimiento a las actividades		
Descripción de la evaluación		

DIARIO DE CAMPO		
Fecha:	Curso:	Participantes:
Actividad:	Plataforma:	
DESCRIPCIÓN GENERAL		
OBSERVACIONES		

Anexo 4. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como investigadores queremos agradecerle el haber aceptado y destinado tiempo para esta charla respecto al trabajo investigativo de “Representaciones sociales de la comunidad educativa, en relación con el estudiante sordo en el proceso de educación inclusiva”. La cual se está desarrollando, desde la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Internacional de educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Debido a la contingencia por la que está pasando el país, este encuentro se desarrollará a través de la plataforma Meet Google y se abordará de la siguiente manera: en un primer momento le invitaremos a partir de un ejemplo a que replique tres esquemas similares según las instrucciones dadas, los cuales al terminar esta entrevista nos puede hacer llegar a través de e-mail o al Whatsapp personal de alguno de los investigadores. En un segundo momento, iniciaremos una charla con características de entrevista, en la que se abordará temas relacionados con los procesos educativos de la Institución.

Para proteger su confidencialidad dentro de esta investigación, nos referiremos a usted a partir de un código asignado de acuerdo con su perfil, se le preguntará desde el inicio si está de acuerdo con que se grabe su participación y será de su elección elegir si enciende o no su cámara. Usted podrá negarse a contestar cualquier pregunta y a manifestar su inconformidad o incomodidad en cualquier momento, del mismo modo podrá solicitar de manera verbal o escrita la grabación de este proceso.

Si usted está de acuerdo con participar en esta investigación a partir de su experiencia, le solicitaremos que por favor nos dé su aprobación y nos mencione sus datos personales, los cuales quedarán grabados a través de la plataforma Meet Google.

Fecha:

Nombre:

Rol:

Institución a la que pertenece:

Firma:

Anexo 5. Guías de entrevista

Guía de entrevista Directivos docentes

COMPONENTE	EJE	ENTREVISTA DIRECTIVOS DOCENTES
Estudiante sordo	Contexto	Coméntenos respecto a su formación y experiencia profesional 1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio? 2. ¿Cuáles son las principales funciones que realiza desde el cargo que desempeña?
	Información	3. ¿Quién es el estudiante sordo? 4. ¿Cómo llego usted a esta comprensión? (En la formación académica, experiencia, normativas, teoría)
	Representación	5. Si usted tuviera que explicar a otra persona quien es el estudiante sordo ¿Cómo lo haría? (Cuáles son las características principales del estudiante sordo)
	Actitud	6. ¿Cómo describe su interacción con los y las estudiantes sordos? 7. ¿cómo analiza las relaciones de las y los estudiantes sordos con los otros estudiantes? y con los profesores? 8. ¿Cómo percibe el proceso académico de las y los estudiantes sordos? 9. ¿Qué tipo de adecuaciones, formas de ser y actuar considera importantes en la Institución en relación con los sordos?
Bilingüe - Bicultural	Información	10. ¿Qué comprensión tiene usted respecto al enfoque bilingüe-bicultural? 11. ¿Qué componentes del enfoque bilingüe-bicultural identifica usted en los documentos institucionales o planes de estudio?
	Representación	12. ¿Qué significa para usted el rol de los apoyos comunicativos en el proceso educativo? 13. ¿Considera que todos los estudiantes participan de manera activa en las actividades propuestas por la Institución?
	Actitud	14. ¿Qué es lo más importante para comunicarse o relacionarse con un estudiante sordo? 15. ¿Qué opina respecto al uso de la lengua de señas? 16. ¿Qué acciones considera que podrían implementarse para fortalecer el proceso de comunicación y participación de los estudiantes?
Educación inclusiva	Información	17. ¿Qué comprende usted por educación inclusiva? 18. ¿Cómo se da ese proceso en la Institución?
	Representación	19. ¿Considera que el sistema de evaluación institucional responde a las características de todos los estudiantes? 20. ¿Considera que los contenidos y planes de estudio son flexibles y corresponden a las características de todos los estudiantes? 21. ¿Considera que la institución promueve el respeto por la diversidad ¿Cómo lo hace?
	Actitud	22. ¿Cuáles son sus prácticas frente a la inclusión? ¿Cómo se articula esto a la Institución? ¿En otros espacios sociales? 23. ¿Cómo imagina la institución sin la comunidad sorda en el colegio?

Guía de entrevista Profesores Sordos – oyentes

COMPONENTE	EJE	ENTREVISTA GENERAL PROFESORES OYENTES - SORDOS
Estudiante sordo	Contexto	Coméntenos respecto a su formación y experiencia profesional 1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio? 2. ¿Cuáles son las principales funciones que realiza desde el cargo que desempeña?
	Información	3. ¿Quién es el estudiante sordo? 4. ¿Cómo llego usted a esta comprensión? (En la formación académica, experiencia, normativas, teoría)
	Representación	5. Si usted tuviera que explicar a otra persona quien es el estudiante sordo ¿Cómo lo haría? (Cuáles son las características principales del estudiante sordo) SOLO PARA LOS PROFES SORDOS 6. ¿Qué similitudes y diferencias encuentra respecto a lo que significa ser estudiante sordo en el Tarso y lo que significó para usted ser estudiante en el colegio?
	Actitud	7. ¿Cómo describe son sus relaciones con los y las estudiantes sordos? 8. ¿cómo analiza las relaciones de las y los estudiantes sordos con los otros estudiantes? y con los profesores? 9. ¿Cómo percibe el proceso académico de las y los estudiantes sordos? 10. ¿Considera que los estudiantes sordos tienen dificultades? explique
Bilingüe - Bicultural	Información	11. ¿Qué comprensión tiene usted respecto al enfoque bilingüe-bicultural? 12. ¿Qué componentes del enfoque bilingüe-bicultural identifica usted en los planes de estudio y en sus clases?
	Representación	13. ¿Qué significa para usted el rol de los apoyos comunicativos en el proceso educativo? 14. ¿Considera que todos los estudiantes participan de manera activa en las actividades propuestas por la Institución?
	Eje de actitud	15. ¿Qué es lo más importante para comunicarse o relacionarse con un estudiante sordo? 16. ¿Qué opina respecto al uso de la lengua de señas? 17. ¿Qué acciones considera que podrían implementarse para fortalecer el proceso de comunicación y participación de los estudiantes? 18. ¿Cómo vincular la cultura sorda a la institución?
Educación inclusiva	Información	19. ¿Qué comprende usted por educación inclusiva? 20. ¿Cree que en el Colegio se da un proceso de educación inclusiva?, ¿Por qué?
	Representación	21. ¿Considera que los contenidos y planes de estudio de su área son flexibles y corresponden a las características de todos los estudiantes? 22. ¿Considera que sus estrategias de evaluación responden a las características de todos los estudiantes? 23. ¿Considera que la institución promueve el respeto por la diversidad y la no discriminación? ¿Cómo lo hace?
	Actitud	24. ¿Cuáles son sus prácticas de inclusión? ¿En el colegio y en otros espacios sociales? 25. ¿Cómo imagina la institución sin la comunidad sorda en el colegio?

Guía de entrevista Modelo lingüístico Apoyo Comunicativo 1

COMPONENTE	EJE	ENTREVISTA APOYO COMUNICATIVO 1
Estudiante sordo	Contexto	Coméntenos respecto a su formación y experiencia profesional 1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio? 2. ¿Cuáles son las principales funciones que realiza desde el cargo que desempeña?
	Información	3. ¿Quién es el estudiante sordo? 4. ¿Cómo llegó usted a esta comprensión? (En la formación académica, experiencia, normativas, teoría)
	Representación	5. Si usted tuviera que explicar a otra persona quien es el estudiante sordo ¿Cómo lo haría? 6. (Cuáles son las características principales del estudiante sordo) 7. ¿Qué similitudes y diferencias encuentra respecto a lo que significa ser estudiante sordo en el Tarso y lo que significó para usted ser estudiante en el colegio?
	Actitud	8. ¿Cómo describe sus relaciones con los y las estudiantes sordos? 9. ¿cómo analiza las relaciones de las y los estudiantes sordos con los otros estudiantes? y con los profesores? 10. ¿Cómo percibe el proceso académico de las y los estudiantes sordos? 11. ¿Considera que los estudiantes sordos tienen dificultades? explique
Bilingüe - Bicultural	Información	12. ¿Qué comprensión tiene usted respecto al enfoque bilingüe-bicultural? 13. ¿Qué componentes del enfoque bilingüe-bicultural identifica usted en los planes de estudio y en sus clases?
	Representación	14. ¿Qué significa para usted el rol de los apoyos comunicativos en el proceso educativo? 15. ¿Considera que todos los estudiantes participan de manera activa en las actividades propuestas por la Institución?
	Actitud	16. ¿Qué es lo más importante para comunicarse o relacionarse con un estudiante sordo? 17. ¿Qué opina respecto al uso de la lengua de señas? 18. ¿Qué acciones considera que podrían implementarse para fortalecer el proceso de comunicación y participación de los estudiantes? 19. ¿Cómo vincular la cultura sorda a la institución?
Educación inclusiva	Eje de información	20. ¿Qué comprende usted por educación inclusiva? 21. ¿Cree que en el Colegio se da un proceso de educación inclusiva?, ¿Por qué?
	Representación	22. ¿Considera que los contenidos y planes de estudio de su área son flexibles y corresponden a las características de todos los estudiantes? 23. ¿Considera que sus estrategias de evaluación responden a las características de todos los estudiantes? 24. ¿Considera que la institución promueve el respeto por la diversidad y la no discriminación? ¿Cómo lo hace?
	Actitud	25. ¿Cuáles son sus prácticas de inclusión? ¿En el colegio y en otros espacios sociales? 26. ¿Cómo imagina la institución sin la comunidad sorda en el colegio?

Guía de entrevista Mediador Apoyo Comunicativo2

COMPONENTE	EJE	ENTREVISTA APOYO COMUNICATIVO 2
Estudiante sordo	Contexto	Coméntenos respecto a su formación y experiencia profesional 1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio? 2. ¿Cuáles son las principales funciones que realiza desde el cargo que desempeña? 3. ¿Cómo se aproximó al trabajo con sordos?
	Información	4. ¿Quién es el estudiante sordo? 5. ¿Cómo llegó usted a esta comprensión? (En la formación académica, experiencia, normativas, teoría)
	Representación	6. Si usted tuviera que explicar a otra persona quien es el estudiante sordo ¿Cómo lo haría? (Cuáles son las características principales del estudiante sordo)
	Actitud	7. ¿Cómo describe su interacción con los y las estudiantes sordos? 8. ¿cómo analiza las relaciones de las y los estudiantes sordos con los otros estudiantes? y con los profesores? 9. ¿Cómo percibe el proceso académico de las y los estudiantes sordos?
Bilingüe - Bicultural	Información	10. ¿Qué comprensión tiene usted respecto al enfoque bilingüe-bicultural? 11. ¿Qué componentes del enfoque bilingüe-bicultural son significativos para su ejercicio de mediación?
	Representación	12. ¿Qué significa para usted el rol de los apoyos comunicativos en el proceso educativo? 13. ¿Considera que todos los estudiantes participan de manera activa en las actividades propuestas por la Institución?
	Actitud	14. ¿Qué es lo más importante para comunicarse o relacionarse con un estudiante sordo? 15. ¿Qué opina respecto al uso de la lengua de señas? 16. ¿Qué acciones considera que podrían implementarse para fortalecer el proceso de comunicación y participación de los estudiantes?
Educación inclusiva	Información	17. ¿Qué comprende usted por educación inclusiva? 18. ¿Cree que en el Colegio se da un proceso de educación inclusiva?, ¿Por qué?
	Representación	19. ¿Considera que los contenidos y planes de estudio son flexibles y corresponden a las características de todos los estudiantes? 20. ¿Considera que el sistema de evaluación institucional responde a las características de todos los estudiantes? 21. ¿Considera que la institución promueve el respeto por la diversidad y la no discriminación? ¿Cómo lo hace? 22. ¿De qué forma contribuye su trabajo a la participación y acceso al aprendizaje de los estudiantes? 23. ¿Qué modificaría en las prácticas del Colegio para pensar en una inclusión más amplia?
	Actitud	24. ¿Cuáles aspectos positivos y negativos identifican de la educación inclusiva en la institución? 25. ¿Cómo imagina la institución sin la comunidad sorda en el colegio?

Guía de entrevista Intérprete Apoyo Comunicativo 3

COMPONENTE	EJE	ENTREVISTA APOYO COMUNICATIVO 3
Estudiante sordo	Contexto	Coméntenos respecto a su formación y experiencia profesional 1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio? 2. ¿Cuáles son las principales funciones que realiza desde el cargo que desempeña? 3. ¿Cómo se aproximó a este trabajo?
	Información	4. ¿Quién es el estudiante sordo? 5. ¿Cómo llegó usted a esta comprensión? (En la formación académica, experiencia, normativas, teoría)
	Representación	6. Si usted tuviera que explicar a otra persona quien es el estudiante sordo ¿Cómo lo haría? (Cuáles son las características principales del estudiante sordo) 7. ¿Cómo cree que los demás miembros de la comunidad educativa describen al estudiante sordo?
	Actitud	8. ¿Cómo describe su interacción con los y las estudiantes sordos? 9. ¿cómo analiza las relaciones de las y los estudiantes sordos con los otros estudiantes? y con los profesores? 10. ¿Cómo percibe el proceso académico de las y los estudiantes sordos?
Bilingüe - Bicultural	Información	11. ¿Qué comprensión tiene usted respecto al enfoque bilingüe-bicultural? 12. ¿Considera usted que en el colegio los procesos comunicativos y sociales con los estudiantes sordos se dan de manera efectiva?, ¿Cómo?, ¿Por qué?
	Representación	13. ¿Qué significa para usted el rol de los apoyos comunicativos en el proceso educativo? 14. ¿Considera que todos los estudiantes participan de manera activa en las actividades propuestas por la Institución?
	Actitud	15. ¿Qué es lo más importante para comunicarse o relacionarse con un estudiante sordo? 16. ¿Qué opina respecto al uso de la lengua de señas? 17. ¿Qué acciones considera que podrían implementarse para fortalecer el proceso de comunicación y participación de los estudiantes?
Educación inclusiva	Eje de información	18. ¿Qué comprende usted por educación inclusiva? 19. ¿Cree que en el Colegio se da un proceso de educación inclusiva?, ¿Por qué?
	Representación	20. ¿Cómo incide el uso de la lengua de señas en los procesos pedagógicos? 21. ¿Qué opina respecto a las estrategias implementadas para la educación de los estudiantes sordos? 22. ¿Qué modificaría en las prácticas de la institución para pensar en una inclusión más amplia?
	Actitud	23. ¿Cuáles aspectos positivos y negativos que identifica de la educación inclusiva en la institución? 24. ¿Cómo imagina la institución sin la comunidad sorda en el colegio?

Guía de entrevista Estudiante Sordo

COMPONENTE	EJE	ENTREVISTA ESTUDIANTE SORDO
Estudiante sordo	Contexto	1. ¿A qué curso pertenece? 2. ¿Hace cuánto estudia en el colegio? 3. ¿Cuántos años tiene? 4. ¿Usted es sordo, oyente o hipoacúsicos?
	Representación	5. ¿Cómo se percibe como estudiante? 6. ¿Cómo siente que lo perciben sus compañeros? 7. ¿Cuéntenos como es un día en su vida de estudiante? 8. ¿Qué actividades realiza cuando no está estudiando? 9. ¿Qué cree que piensan los profesores de usted? 10. ¿Cómo se ve en cinco años?
Bilingüe-bicultural	Representación	11. ¿Comunicarse con sus compañeros es fácil o difícil? 12. ¿Comunicarse con sus profesores es fácil o difícil? 13. ¿Cree que es importante aprender español? 14. ¿Para qué sirve la lengua de señas? 15. ¿Cómo se imagina la institución sin estudiantes sordos?
Educación inclusiva	Representación	16. ¿Con que personas comparte en el colegio? 17. ¿Cuál es la actividad o clase que más le gusta del colegio? ¿Por qué? 18. ¿Qué personas considera que le ayudan en el proceso educativo y participativo?
	Actitud	19. ¿Qué aspectos positivos y negativos percibe de estudiar en el colegio? 20. ¿Qué cambiaría?

Guía de entrevista Madre de Familia

COMPONENTE	EJE	ENTREVISTA FAMILIA
Estudiante sordo	Contexto	1. ¿Describa brevemente su experiencia laboral o profesional? 2. ¿Cuál fue el criterio de selección para matricular a su hijo/a en este colegio?
	Representación	3. ¿Cómo describe a su hijo/a? ¿Cómo ve a su hijo/a en cinco años? ¿Cómo considera que es su hijo en el rol de estudiante?
	Actitud	4. ¿Cuáles son sus principales habilidades y debilidades? 5. ¿Cuáles cree usted que son los sueños o aspiraciones de su hijo/a?
	Información	6. ¿Qué comprensión tiene usted respecto al enfoque bilingüe-bicultural?
Bilingüe – Bicultural	Representación	7. Tiene dificultades comunicativas con su hijo/a? 8. ¿Cuál es la importancia de la lengua de señas en la vida familiar?
	Información	9. ¿Qué comprende usted por educación inclusiva?
Educación inclusiva	Representación	10. ¿Cómo describe la relación de su hijo/a con otros estudiantes? 11. ¿Cómo considera que su hijo se ha adaptado al colegio? 12. ¿De sus familiares o allegados quienes participan en el proceso de formación y educación de su hijo/a?
	Actitud	13. ¿Creen que el colegio brinda las estrategias y apoyo suficiente para favorecer el proceso de aprendizaje y participación de su hijo/a?