

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA DE VIDA DE CUATRO
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y
PRIVADAS.**

Laura María Caro Acuña

Naomy Yuliana Reyes Giraldo

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

TUTOR

Dr. Sandro Leonardo Munevar Vargas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C

2021

CONTENIDO

DEDICATORIA	6
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Justificación	12
1.2 Antecedentes	14
1.3 Pregunta Problema	21
1.4 Objetivos	21
CAPÍTULO II. MARCOS REFERENCIALES	21
2.1 Marco histórico: perspectivas y prácticas educativas respecto a la sordera	21
2.2 Marco legal: Acceso y permanencia al sistema educativo, contexto nacional e internacional.	24
2.3 Marco contextual: proyectos educativos de inclusión en cuatro universidades colombianas	27
2.4. Marco Conceptual	34
2.4.1 Experiencia educativa	34
2.4.2 Vivencia	36
2.4.3 Relación educativa	38
2.4.4 Percepción	42
2.4.5 Sentimientos	45
2.4.6 Comunicación	47
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	50
3.1 Enfoque	50
3.2 Paradigma	51
3.3 Método	51
3.4 Instrumentos de recolección	53
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS	55
4.1 Experiencia educativa. Entrevistada 1	56
4.2 Experiencia educativa. Entrevistada 2	74
4.3 Experiencia educativa. Entrevistada 3	94
4.4 Experiencia educativa. Entrevistado 4	111
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

Anexos¹

Anexo 1. Grabación entrevista 1.

Anexo 2. Grabación entrevista 2.

Anexo 3. Grabación entrevista 3.

Anexo 4. Grabación entrevista 4.

Anexo 5. Transcripción entrevista 1.

Anexo 6. Transcripción entrevista 2

Anexo 7. Transcripción entrevista 3.

Anexo 8. Transcripción entrevista 4.

Anexo 9. Análisis entrevista 1.

Anexo 10. Análisis entrevista 2.

Anexo 11. Análisis entrevista 3.

Anexo 12. Análisis entrevista 4.

Anexo 13. Resúmenes Analíticos de Investigación.

Anexo 14. Consentimiento informado participante 1.

Anexo 15. Consentimiento informado participante 2.

Anexo 16. Consentimiento informado participante 3.

Anexo 17. Consentimiento informado participante 4.

Anexo 18. Carta solicitud intérpretes proyecto Manos y Pensamiento.

Anexo 19. Formato de entrevista.

Anexo 20. Cuadro histórico comunidad sorda.

¹ Link de acceso a carpeta de anexos: <https://drive.google.com/drive/folders/18hEJj64frOp6B-7F5KBk6E4oFCRc63bD>

Tablas

Tabla 1. Antecedentes.....	16
Tabla 2. Formato de entrevista.....	53
Tabla 3. Matriz de análisis de entrevistas.....	55

ÍNDICE DE SIGLAS

AREAANDINA	Fundación Universitaria del Área Andina
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
CINDA	Centro de Investigación e Información en Deficiencias Auditivas
DDHH	Derechos Humanos
FENASCOL	Federación Nacional de Sordos de Colombia
IBERO	Corporación Universitaria Iberoamericana
IES	Instituciones de Educación Superior
INCI	Instituto Nacional para Ciegos
INPI	Instituto de Pedagogía Infantil
INSOR	Instituto Nacional para Sordos
IPN	Instituto Pedagógico Nacional
LSC	Lengua de Señas Colombiana
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PND	Plan Nacional de Desarrollo
SORDEBOG	Sociedad de Sordos de Bogotá
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPTC	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

DEDICATORIA

Con cariño, admiración y respeto,

a la Comunidad Sorda.

Naomy Reyes Giraldo

A Dios, en todas sus manifestaciones.

A mis padres y hermanos.

A la comunidad sorda y las personas que hicieron posible este proyecto.

A Caelum.

Laura María Caro Acuña

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a,

Daniel Luque, Yuly Santos, Viviana Cifuentes y Karen Hernández, quienes compartieron con nosotras fragmentos valiosos de su historia de vida, ellos fueron la semilla desde el principio hasta el final y son quienes dan vida a este proyecto.

La coordinadora Sonia Amores, al Proyecto “Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria” y a las respectivas intérpretes, quienes posibilitaron el desarrollo de las entrevistas y establecer un vínculo más cercano con los entrevistados.

Nuestro director Sandro Leonardo Munevar, por sus enseñanzas, el interés en nuestro proyecto, guiarnos en el proceso investigativo y su continua exigencia para dar lo mejor de nosotras.

Nuestra querida Universidad Pedagógica Nacional, por ser nuestro hogar, por brindarnos formas alternas de ver la vida y experiencias que nos transformaron.

A mis padres, por su apoyo incondicional en cada decisión, porque gracias a ellos, en parte, soy lo que soy y me enorgullece serlo. Infinitas gracias, por enseñarme las cosas verdaderamente importantes de la vida y animarme a buscarlas por mí misma.

A las personas sordas que decidieron compartir parte de su historia de vida conmigo. Fueron ellos quienes me inspiraron a recopilar memorias y relatos que impacten como impactaron en mí.

Me enseñaron que existen otras formas de habitar el mundo, formas que constituyen actos de resistencia. Me enseñaron que en la diferencia se encuentra la belleza y el conflicto inmersos en el convivir.

Naomy Reyes Giraldo

A Dios, por la vida, el tiempo y la sabiduría terrenal.

A mis padres, por su apoyo incondicional y esfuerzo constante para brindarme lo mejor a lo largo de mi vida.

A mis hermanos por escucharme y estar para mí.

A un lindo ser, por las enseñanzas y motivarme en los momentos de dificultad y cansancio.

Laura María Caro Acuña.

INTRODUCCIÓN

Desde inicios del siglo XX, las personas sordas en Colombia han hecho avances en el surgimiento y consolidación de movimientos sociales que luchan por la reivindicación de sus derechos como sujetos sociales y su reconocimiento como una comunidad lingüística legítima, con lengua e identidad propia. Los miembros de la comunidad sorda y sus familias han sido partícipes en distintos procesos de carácter político, cultural, social y educativo que han logrado tener un impacto en la construcción de políticas públicas inclusivas que favorece a la comunidad. Las transformaciones y avances en lo que respecta a la concepción de discapacidad y los modelos pedagógicos utilizados para dicha población impactan directamente en las vivencias y en la experiencia educativa de las personas sordas en Colombia, así como también en la percepción sobre sí mismos y sobre el mundo mayoritariamente oral que los rodea.

En ese sentido, el presente trabajo de investigación se interesa por recopilar las narrativas de sujetos sordos universitarios identificando vivencias, relaciones educativas, sentimientos y percepciones para contrastar la experiencia de los participantes con los hechos históricos y avances en términos políticos y sociales que impactan en su experiencia educativa; de igual forma, se pretende reconocer el papel de la comunicación en cada una de sus experiencias, desde la etapa de básica primaria hasta la educación superior. Lo anterior, con el propósito de partir de la narrativa para trascender a la reflexión y el análisis teórico que posibilite la mejora de futuras experiencias educativas de otros estudiantes sordos en conjunto con sus familias y así suscitar e incluso inspirar propuestas pedagógicas y progresos en los procesos educativos de esta población. Este proyecto investigativo se divide en cinco partes:

El capítulo 1, presenta un panorama que antecede el planteamiento de la problemática y la ausencia e importancia de investigaciones sobre experiencias de personas sordas en el ámbito educativo, asimismo, justifica la pertinencia del objeto de estudio para el campo disciplinar de la pedagogía y psicología. Posteriormente, se expone un contexto de los antecedentes revisados los cuales presentan las perspectivas, enfoques, paradigmas y elementos que se han priorizado en investigaciones sobre la comunidad sorda. Por último, menciona el objetivo general y específicos transversales a la investigación.

En el capítulo 2, se realiza un recorrido histórico y normativo de carácter nacional e internacional sobre la comunidad sorda, contextualizando las condiciones, situaciones y

particularidades que atraviesan a dicha población. Además de esto, se describe el objeto de estudio desde un marco conceptual y contextual, que prioriza las Instituciones de Educación Superior (IES), ejes temáticos, categorías y subcategorías de análisis.

El capítulo 3 aborda el diseño metodológico, en este se argumenta el uso del enfoque cualitativo y el paradigma hermenéutico en la presente investigación, estos posibilitan captar y analizar significados que atribuyen los sujetos a su realidad, es decir, fenómenos de la acción humana que surgen en un espacio y tiempo específico, así como en condiciones particulares. También, permite identificar elementos y factores que inciden de forma directa e indirecta en el fenómeno y población a investigar, es decir, en las vivencias y experiencias educativas de los estudiantes sordos que son recopiladas por medio del relato.

El capítulo 4 formula el análisis de cada una de las experiencias educativas de los cuatro participantes mediante tres ejes (básica primaria, básica secundaria, educación superior); estos análisis se sustentan por el marco histórico y conceptual, además, surgen reflexiones y cuestionamientos que atañen al ámbito educativo tanto en espacios formales como no formales.

Finalmente, el capítulo 5 presenta las conclusiones del trabajo investigativo, estas responden a cada uno de los objetivos inicialmente propuestos y a los hallazgos que emergen de los análisis de las entrevistas puestos en contraste con el material teórico; igualmente, se postulan las proyecciones y categorías emergentes de la investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comunidad sorda en Colombia se destaca por sus características lingüísticas, la configuración de su identidad como personas sordas y una historia propia que consolida su cultura y repercute en el surgimiento de diversos movimientos sociales que han logrado transformar la concepción de sujetos enfermos y deficientes a la de personas sordas como sujetos de derechos; no obstante, aunque estos sujetos hacen parte de un grupo con el que se identifican y comparten características comunes, hay que resaltar que no son seres homogéneos, pues dentro de la comunidad sorda existe una gran diversidad que la enriquece y caracteriza.

La trayectoria por legitimarse como comunidad ha incidido, además, en la aparición de distintas instituciones a nivel nacional y local tales como: la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL), el Instituto Nacional Para Sordos (INSOR), Sociedad de Sordos de Bogotá (SORDEBOG), entre muchas otras, que se interesan por garantizar y reivindicar los derechos de esta comunidad, así como por propiciar espacios de carácter social, político, cultural, educativo y laboral; un ejemplo de esto es lo planteado en el documento de *La caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en las IES colombianas* realizada en el año 2017 por parte del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) en la que se recomienda que “en el ámbito de la educación superior, se reconozcan y divulguen, a través de la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad, el MEN y el INSOR, las experiencias que han adelantado diferentes IES con estudiantes sordos como experiencias replicables” (p.42). En este sentido, surge el interrogante por las experiencias particulares de estos sujetos vinculados al sistema educativo inmersas en sus historias de vidas.

Así, comienza la búsqueda de documentos que respondan a lo expuesto anteriormente, sin embargo, aunque existe bastante información acerca de la vinculación por parte de la población con discapacidad al sistema educativo (de conformidad con leyes y políticas a nivel nacional e internacional) se encuentran pocas investigaciones referentes a la comunidad sorda en las que se expongan y analicen sus vivencias, especialmente, en la educación superior; aún menos, se encuentran investigaciones que abarquen la postura, opinión y actitud de quienes las viven. Por lo tanto, es importante tomar la experiencia como eje central puesto que en ella se observan las consecuencias y efectos de las diferentes políticas, leyes e incluso estrategias pedagógicas de las que ha sido objeto esta población en

aras del acceso y permanencia al sistema educativo y, a su vez, de la integración social. En relación con estos aspectos, este proyecto investigativo pretende captar y reunir las narrativas de los sujetos en tanto éstas influyen y configuran su subjetividad posibilitando trascender el relato para repercutir en la mejora de experiencias futuras.

Por esta razón, la presente investigación se interesa por conocer e identificar las vivencias, percepciones, sentimientos y relaciones educativas de sujetos pertenecientes a la comunidad sorda a partir de su experiencia en el ámbito educativo, motivo por el cual surge el interrogante: ¿Cuáles son las experiencias educativas en la historia de vida de cuatro estudiantes universitarios sordos?

1.1 Justificación

En el ámbito universitario las investigadoras tuvieron la oportunidad de conocer personas sordas, estas a su vez quisieron compartir algunos acontecimientos de su vida personal, anécdotas y vivencias significativas que causaron algo particular en cada uno y que marcó su forma de vivir o de relacionarse con los otros; recordando los relatos de estos sujetos nos damos cuenta de que hay un punto común en ellos, esto es: lo educativo. Estas experiencias educativas, que no se limitan al sistema escolar, son vivencias que causaron un impacto diferente en cada persona sorda formando y fortaleciendo no sólo conocimientos sino, también, sus formas de ver el mundo (en una comunidad mayoritaria de oyentes) y las maneras de concebirse a sí mismos y, así, su relación con los otros. A partir de lo anterior, surge el tema de investigación, el interés por las experiencias educativas de sujetos sordos universitarios y cómo éstas los han impactado, transformado, configurado; experiencias que inciden en sus formas de comunicación e interacción, sobre todo cuando aún persisten prejuicios sobre esta población; estas experiencias serán captadas por medio del método biográfico que intenta captar e interpretar al sujeto en su singularidad por medio de su relato, sin embargo, no puede enajenarse del contexto histórico, sus relaciones familiares y sociales puesto que son factores que, también, configuran la experiencia educativa, su historia de vida compartida y su continua relación con otros.

El proyecto investigativo tiene relevancia para la Licenciatura en Psicología y Pedagogía en términos epistemológicos ya que permite construir conocimiento a partir de experiencias y narrativas de sujetos particulares inmersos en el sistema educativo; el ejercicio investigativo posibilita contrastar escenarios educativos y producciones teóricas, e incluso

contraponer los mismos con políticas públicas, lo cual trae consigo un reto a nivel disciplinar y metodológico, específicamente para la pedagogía. El reto de proyectar la educación con y para sujetos que hace un par de décadas no se encontraban en las aulas y que eran tratados como enfermos que rehabilitar.

En términos metodológicos, representa un desafío enorme para el sistema educativo puesto que pensar esta comunidad lingüística desde otro horizonte epistemológico influirá en posibles adaptaciones de los procesos educativos. Adaptaciones no solo en el acceso, sino también en la permanencia y la calidad de la educación, con el uso de procedimientos y técnicas que propendan por la inclusión de esta población al sistema educativo, por el diálogo y el respeto a la diversidad; una inclusión que permita verdadero intercambio entre comunidad sorda y oyente superando así barreras comunicativas para una efectiva convivencia de distintas identidades culturales desde el principio de igualdad y el enriquecimiento mutuo de las mismas.

Finalmente, este proyecto de investigación es pertinente para el eje de educación, cultura y sociedad en tanto hace visible los relatos de sujetos que hacen parte de una comunidad lingüística específica que han sido atravesados por prácticas educativas que pueden dar cuenta de cómo se concebía a estos sujetos en una sociedad y momento histórico específico. Estos individuos décadas atrás se encontraban excluidos de distintos espacios culturales, sociales, educativos, políticos, entre otros; y, en la actualidad, gracias a la organización de movimientos sociales de personas sordas en conjunto con la formulación de distintas políticas se ha logrado una integración progresiva al sistema educativo en aras de la inclusión educativa.

Para mejorar dichos procesos de inclusión educativa es necesario hacer una revisión de los referentes teóricos, perspectivas y enfoques que han sido utilizados para enunciar a la comunidad sorda y la influencia de estas cosmovisiones en la proyección de la vida en sociedad. Identificar esta visión del individuo y su relación con lo social tiene un núcleo común: la educación. Es allí donde se construye el ideal de sujeto que se pretende formar. Este ideal no puede enajenarse de las prácticas educativas y las vivencias particulares de dichos sujetos, pues éstas últimas pueden ser insumo para la formulación de propuestas pedagógicas construidas no sólo desde lo teórico sino desde la experiencia misma de personas sordas que ya han pasado por procesos de escolaridad y que tienen mucho por decir frente a esto. Puesto que para pensarse una educación y un sistema escolar que también

incluya la comunidad sorda hay que remitirse a su historia, sus condiciones, su lucha por reivindicar sus derechos y su situación actual (expresado en sus relatos) trazando así un camino hacia el futuro en el que estos sujetos tengan lugar para su propia producción de arte y conocimiento, producción que fortalece la riqueza cultural de su comunidad y el carácter de continuidad y perdurabilidad en el tiempo.

1.2 Antecedentes

Se han revisado treinta documentos conformados por trabajos de grado y artículos de investigación de revistas especializadas como Redalyc, Scielo, Dialnet, estos dan cuenta de experiencias y prácticas de integración de la comunidad sorda en el ámbito educativo, lo cual se registra en métodos como estudios de caso, historias de vida y se resalta que, en su mayoría, el objeto de estudio ha sido abordado desde el enfoque cualitativo; estos estudios ofrecen un panorama acerca de la manera en la que se ha investigado y escrito respecto al tema; esto ha permitido hacer un rastreo de los elementos que inciden en el proceso educativo de una persona con discapacidad auditiva que facilitan y/o dificultan su experiencia educativa, proceso de enseñanza-aprendizaje y su inclusión y permanencia en el sistema educativo. No obstante, a partir de la revisión documental se destaca la ausencia de estudios o investigaciones que partan desde la subjetividad, la experiencia narrada por el propio sujeto, específicamente en el ámbito de la educación superior pues aunque se encuentran distintos estudios, artículos e investigaciones sobre el acceso, la inclusión y las dificultades en el proceso educativo en este nivel, son pocos los estudios que aborden desde el método de historia de vida la experiencia educativa de personas sordas desde la educación básica primaria hasta la educación superior destacando vivencias, percepciones y relaciones educativas que matizan la experiencia.

Asimismo, se mencionan conceptos que exponen enfoques y paradigmas en la configuración y reconocimiento de las personas sordas, por ejemplo, conceptos como: sordomudo y persona sorda, enfoque clínico y enfoque socio-antropológico, educación inclusiva e inclusión excluyente, entre otros. La comunidad sorda presenta particularidades que enriquecen su idioma y cultura; no obstante, los estudios recalcan que compartir características entre sí no la convierten en una comunidad homogénea o uniforme, así como los sujetos que la integran no son idénticos, sino que su historia de vida les configura, a cada uno, como un otro distinto.

En términos disciplinares, se presenta la dicotomía entre el enfoque clínico y el socio-antropológico descrito en el artículo *Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*; aquí se relata la experiencia de integrar a la comunidad sorda y oyente en el aula junto con las tensiones que se presentaron en dicha interacción y el problema de aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de los niños sordos. Además, destaca la apuesta por privilegiar la igualdad y no la equidad en el sistema educativo, así como el desafío docente por lograr comunicarse de manera efectiva con el estudiante sordo, ocasionando la dificultad de propiciar ambientes incluyentes para los niños oyentes y sordos, permaneciendo estos últimos en una especie de soledad y siendo posicionados como el foco del problema; por las tensiones anteriormente expuestas el artículo concluye con la siguiente afirmación: “la escuela tiende a perpetuar la exclusión de los niños con necesidades educativas especiales, pese a las políticas educativas recientes”. (Vesga y Vesga, 2015, p.116).

Adicionalmente, en la integración de personas sordas y oyentes puede relacionarse el concepto de *Normalidad* (propuesto por Indiana Vallejos) que establece límites entre lo que se designa “como uno mismo” y “lo otro” y el concepto de *Socialización* (propuesto por Esther Fernández) en el que el individuo hace suyo un mundo que, de alguna manera, es construido por otros. La anormalidad parte entonces de separar el *nosotros*, es decir, lo que es considerado normal, agrupando *el resto*, lo que pertenece a un lugar distinto y que, por ende, debe ser aislado del *nosotros*; sin embargo, sería gracias a un proceso de socialización y de interculturalidad que los sujetos tendrían la posibilidad de interactuar e intercambiar representaciones sociales de manera que sus particularidades no sean una razón para establecer relaciones asimétricas entre ellos y que, por el contrario, tuviesen la oportunidad de enriquecer sus percepciones de ese otro, independientemente de si posee alguna discapacidad, que no es el centro ni la esencia de la diferencia.

En términos epistemológicos se señala la ausencia de señas destinadas a un lenguaje científico o pedagógico para denominar términos y conceptos académicos, de modo que las señas son acordadas entre el estudiante sordo y el intérprete, lo que genera dificultades en la consolidación y universalización de sentido de conceptos y del campo científico por parte de la comunidad sorda. Asimismo, actuar desde una visión de caridad frente a la población sorda presenta efectos perjudiciales para esta, ya que causa a largo plazo su deserción progresiva de los procesos escolares, baja preparación en la primaria y secundaria, la imposibilidad de

continuar con sus estudios en educación superior y la inmersión en el sistema laboral en trabajos informales y en la mayoría de los casos, mal remunerados.

Así pues, a partir de la bibliografía revisada se destaca, primero, la conformación de movimientos sociales de personas sordas en la exigencia de garantías de sus derechos humanos fundamentales y a su vez, el acceso y la calidad educativa. Estos movimientos sociales han incidido en la creación de instituciones como INSOR y FENASCOL, a partir de esto, han existido avances en la elaboración de políticas públicas que respondan a sus necesidades. Segundo, la evolución en la concepción del sujeto sordo que trasciende el modelo médico-biológico de la discapacidad, es decir, ya no se concibe como un sujeto enfermo. Tercero, a pesar de los avances en el acceso a la educación superior por parte de la comunidad sorda, es importante reconstruir las narrativas de los sujetos sordos, su historia y vivencias puesto que a partir de estas se configura su experiencia educativa incidiendo en la historia de vida de los sujetos.

A continuación, se muestran todos y cada uno de los artículos, revistas y proyectos de investigación revisados para la construcción de los antecedentes del presente trabajo de investigación:

Tabla 1. *Antecedentes.*

ANTECEDENTES				
Título	Autor	Año	Institución	País
<i>La importancia del estudio de la Lengua de Señas.</i>	Lionel Antonio Tovar	2001	Universidad del Valle.	Colombia
<i>Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana.</i>	Miguel Ángel Salazar Durango	2018	Revista Ratio Juris Vol. 13 N.º 26 pp. 193-214 © UNAULA	Colombia
<i>¿Deficiencia, discapacidad o identidad cultural? Interpretación de la sordera y respuestas en el sistema educativo en España.</i>	María López González. Vicente Llorent.	2013	Universidad de Córdoba.	España
<i>La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva.</i>	Brizeida Hernández Sánchez José Carlos	2012	Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores	España.

	Sánchez García			
<i>Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües.</i>	Rafaela Gutiérrez Cáceres.	2013	Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 385-400. Universidad de Granada	España.
<i>Notas para una evaluación pedagógica integral del escolar Sordo</i>	Ana María Morales García. Dimas Irais Yépez Rodríguez	2010	Revista de Investigación, núm. 70, pp. 29-55 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas	Venezuela
<i>Significados asignados a la experiencia en Educación Superior, emergentes en las narrativas de 4 estudiantes sordos, Pereira 2016.</i>	Olga Patricia Bonilla Marquínez. Johanna Estrada Díaz.	2016	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos vol. 5, nº 9, 2017 ISSN 2317-6571 Universidad de Pereira	Colombia
<i>Comunicación Gestual Y Discapacidad</i>	José Hoover Vanegas Fabiana Marín Mejía	2010	Universidad de Caldas	Colombia
<i>Educación superior para estudiantes con discapacidad.</i>	Rocío Molina Béjar	2010	Universidad del Rosario	Colombia
<i>Análisis de la inclusión social de personas en condiciones de discapacidad auditiva y/o visual bajo un concepto de equidad en la ciudad de Cali, estudio retrospectivo.</i>	Mercedes Adriana Zapata Montoya.	2018	Instituto de Bioética. Pontificia Universidad Javeriana.	Colombia
<i>La representación de la sordedad: el propio cuerpo y la confesión religiosa como agentes de socialización.</i>	María Esther Fernández Mostaza Diana Marcela Murcia Albañil.	2018	Universidad Nacional de Lanús	Argentina
<i>Comunidades sordas, ¿pacientes o ciudadanas?</i>	Irma M. Muñoz Baella María Teresa	2011	Universidad de Alicante	España

	Ruiz Cantero Carlos Álvarez Dardet Emilio Ferreiro Lago Eva Aroca Fernández.			
<i>Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad.</i>	María del Rocío Deliyore Vega	2018	Revista Electrónica Educare, vol. 22, núm. 1, 2018, enero-abril, pp. 271-286 Universidad Nacional. CIDE	Costa Rica
<i>Avanzando hacia la inclusión educativa de la sordera: un estudio de caso.</i>	María Teresa Nuñez Mayán.	2013	Revista Educação em Questão, vol. 47, núm. 33, septiembre-diciembre, 2013, pp. 8-35. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	España
<i>Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional.</i>	Nahir Rodríguez de Salazar. Diana Patricia García Ríos. María del Socorro Jutinico Fernández.	2008	Universidad Pedagógica Nacional Revista Colombiana de Educación	Colombia
<i>Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros.</i>	Carolina Becerra Sepúlveda	2008	Universidad Católica de la Santísima Concepción. Revista de Estudios y Experiencias en Educación	Chile
<i>Estilo cognitivo en un grupo de estudiantes Sordos congénitos de Bogotá.</i>	Yenny Rodríguez Hernández	2013	Universidad Pedagógica Nacional Revista Colombiana de Educación	Colombia
<i>Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de</i>	Gina Viviana Morales Acosta	2018	Revista Psicogente	Chile

<i>Chile.</i>	Mario Morales Navarro.			
<i>Notas para una evaluación pedagógica integral del escolar Sordo.</i>	Ana María Morales García Dimas Irais Yépez Rodríguez	2010	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.	Venezuela
<i>Ciclo formativo superior de interpretación de lengua de signos española: análisis sociodemográficos de sus egresados 1998-2012.</i>	José Miguel Benítez Merino Inmaculada Sánchez Casado.	2014	Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores.	España
<i>Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Colombia: Reflexiones curriculares.</i>	Adriana Santos Caicedo Silvia Baquero Castellanos Mireya Beltrán Muete	2008	Universidad Pedagógica Nacional Revista Colombiana de Educación	Colombia
<i>Memoria sorda e invisibilidad: problemas teóricos y prácticos en la educación intercultural del sordo.</i>	Carolina Alejandra de Lourdes Becerra Sepúlveda.	2015	Universidad de Santiago de Chile	Chile
<i>Negociando significados con niños sordos. ¿incluir es lo mejor?</i>	Omar Barbosa Azevedo	2014	Universidad de Barcelona	España
<i>Caracterizar las familias con hijos sordos, considerando las peculiaridades de los procesos sociales y familiares que se desarrollan alrededor de él.</i>	Beatriz Rodríguez Rodríguez Tania Hernández-Nodarse Dunia Yudi Santos Fernández Mercedes Carrera-Morales	2016	Universidad Autónoma Indígena de México	México
<i>Estudiantes sordos en la</i>	María	2009	Universidad de los Andes	Venezuela

<i>educación superior. Una experiencia en torno a la literatura infantil y juvenil.</i>	Gutiérrez Fernández Manuela Ball.			
<i>Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán.</i>	Luz del Sol Vesga Parra Juanita del Mar Vesga Parra	2015	Universidad Católica del Norte Revista Virtual Universidad Católica del Norte	Colombia
<i>Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular.</i>	Beatriz Elena Hernández Álvarez	2015	Universidad Católica del Norte Revista Virtual Universidad Católica del Norte	Colombia
<i>Las personas sordas en la universidad de Antioquia: una ausencia que se cuestiona.</i>	Sandra Juliet Clavijo Zapata Lina María Franco Mejía Jennifer González Pérez Yeimy Monsalve Correa Elizabeth Monsalve Villegas Catalina Orozco García Blanca Nibia Ramírez Toro Nancy Catalina Vásquez Zapata.	2007	Universidad de San Buenaventura	Colombia
<i>Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación.</i>	Yeison Arcadio Meneses Copete	2014	Universidad Magdalena Revista praxis	Colombia

1.3 Pregunta Problema

A partir de los antecedentes expuestos, la justificación sobre la importancia de realizar estudios con un enfoque pedagógico sobre la comunidad sorda para mejorar futuras experiencias, prácticas, proyectos y metodologías educativas el presente proyecto plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las experiencias educativas en la historia de vida de cuatro estudiantes universitarios sordos?

1.4 Objetivos

Objetivo General

- Analizar la experiencia educativa en la historia de vida de cuatro estudiantes universitarios sordos de instituciones públicas y privadas.

Objetivos Específicos

- Describir las vivencias significativas en la experiencia educativa de los sujetos entrevistados.
- Reconstruir las percepciones y sentimientos de los sujetos sordos a partir de sus experiencias educativas.
- Identificar el papel de la comunicación vinculado a las relaciones educativas de los sujetos sordos.

CAPÍTULO II. MARCOS REFERENCIALES.

2.1 Marco histórico: perspectivas y prácticas educativas respecto a la sordera

En una sociedad mayoritariamente oral, las personas que no utilizan esta forma de comunicación hegemónica han recibido tratos excluyentes en diferentes ámbitos, nombrándolos enfermos mentales y discapacitados, entre otras categorías peyorativas; esto refuerza imaginarios sociales, la forma en que la sociedad construye una visión sobre la

discapacidad (en este caso sobre la discapacidad auditiva) y, asimismo, influye en la constitución de un sujeto bajo dichos imaginarios. Lo anterior perpetúa prácticas excluyentes y, al mismo tiempo violenta su condición como persona de derechos. En el caso de la comunidad sorda han surgido en diferentes partes del mundo, movimientos sociales de esta población en pro de legitimar su lengua y comunidad, esto ha impactado en las experiencias educativas que será el tema de interés de esta investigación, por ello, es importante identificar los hechos históricos que han transformado las prácticas y perspectivas acerca de esta población.

A partir de la selección de hechos importantes compilados en el libro *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos* (1989) de Oliver Sacks se hace posible configurar un marco histórico de carácter internacional entorno a la comunidad sorda. Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra, en 1620, la primera publicación de un libro sobre la enseñanza dirigido a los *mudos* escrito por Juan de Pablo Bonet titulado *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los sordomudos*² destacable por ser el primer libro del mundo en plantear la enseñanza de la lectura y escritura para sordos (con un enfoque oralista) concibiendo a los sordos como incompetentes e impedidos en lo referente a lo comunicativo. En 1750 (Paris) el Abate de l'Épée, pedagogo y logopeda francés, creó la primera escuela para sordos inventando el lenguaje de signos (retomando el alfabeto de signos propuesto por Juan de Pablo Bonet) usándolo para la enseñanza; tuvo gran fama este proceso de escolarización de los sordos puesto que les permitió expresarse, según el abate de l'Épée, en un “idioma natural”; posteriormente, los estudiantes fundaron otras escuelas haciéndose cargo, ellos mismos, de la enseñanza. Esto repercutió en España, específicamente en Barcelona y Madrid (años 1800 y 1805) fundando colegios para sordos. Incluso en 1851, Francisco Fernández Villabril, inventó un método de escritura en lenguaje de señas³.

A pesar de estos avances, en 1880, con el Decreto del Congreso Internacional de Educadores de Sordos en Milán, se prohibió el uso del lenguaje de señas teniendo como

² Publicado en Madrid, 1620. El libro está dividido en dos partes: en la primera se encuentra un tratado de fonética española y la segunda parte contiene la propuesta pedagógica de este autor en la enseñanza a los mudos. En este libro ya se incluía grabados calcográficos de “abecedario” que se utilizaba; abecedario que serviría de base para la creación del alfabeto de signos por el abate francés Charles-Michel de l'Épée que todavía se usa hoy en día.

³ Mediante obras como “Diccionario usual de mímica y dactilología: Útil a los maestros de sordo-mudos, a sus padres y a todas las personas que tengan que entrar en comunicación con ellos” y “Manual de clases para uso de los sordo-mudos del colegio de Madrid”

consecuencia el cierre de los colegios que utilizaban esta metodología, el castigo de la comunicación en señas y, por último, la imposición del oralismo a esta comunidad. A partir del decreto, escuelas en países europeos y los Estados Unidos enfatizaron en la terapia del lenguaje desconociendo el lenguaje de señas como método de educación para las personas sordas; se obstaculiza así el avance logrado en los 75 años anteriores. Casi 26 años después, en 1906, se inaugura la Asociación de Sordos de Madrid en un intento por contrarrestar el oralismo dogmático impuesto en el siglo XIX y teniendo por objetivo la plena integración y defensa de los derechos de las personas sordas en España. La década de 1960 en los Estados Unidos es conocida como un periodo de reivindicación de la seña, apareciendo una serie de movimientos de contracultura en pro de la defensa de libertades de todo tipo. En 1970 en los Estados Unidos se formaron grupos de *orgullo sordo* caracterizados por producir libros, obras, películas, programas de televisión y teatrales con la intencionalidad de transmitir una nueva visión positiva acerca de los sordos y su lengua.

En Colombia, el proceso educativo y de reconocimiento de derechos de esta comunidad fue tardío, puesto que apenas en 1923 se crea el instituto de Nuestra Señora de la Sabiduría (para niños ciegos y sordomudos) que, en 1938, mediante la Ley 143 de 1938 se constituye como la Federación de Ciegos y Sordomudos, impulsando la educación de dichas poblaciones en el país. Posteriormente, en 1955, se disuelve la federación de ciegos y sordomudos, se divide creando el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) como dos entidades independientes bajo la vigilancia del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En 1957, la inactividad del INSOR provoca el surgimiento de movimientos sociales por parte de la comunidad sorda, logrando la configuración de la primera Asociación de Sordos en Bogotá (SORDEBOG). Debido a esto, surgen asociaciones en distintas partes del país, muchas de ellas compartiendo el enfoque oralista en la enseñanza. Es importante señalar que en 1972 el INSOR deja de estar bajo la jurisdicción del Ministerio de Salud para pasar a ser clasificado y adscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Más tarde, en 1984, tiene lugar la primera conferencia sobre la situación de las personas sordas en Colombia, también se crea la Federación Nacional de Sordos en Colombia (FENASCOL) cuya misión es “contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas sordas a través de la defensa de sus derechos y la realización de acciones y programas que respondan a sus necesidades” (Federación Nacional de Sordos de Colombia [FENASCOL], 2020); ésta

y el INSOR cuya misión es “Liderar, orientar y articular la implementación de políticas públicas para consolidar entornos sociales y educativos inclusivos” (Instituto Nacional para Sordos [INSOR], s.f.); son dos de las instituciones más representativas en Colombia en tanto propician espacios sociales y educativos inclusivos para mejorar la calidad de vida de las personas sordas teniendo incidencia en las políticas públicas del país. Posteriormente, en 1996 mediante la Ley 324 se reconoce oficialmente la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como una lengua legítima, viso gestual y propia de la comunidad sorda del país.

Es importante resaltar que la historia de la comunidad sorda a nivel internacional y nacional ha estado atravesada en una serie de vicisitudes, puntos de encuentro y desencuentro acerca de la concepción sobre la condición de sordera y del sujeto sordo, alternando entre distintas posturas, modelos como el médico-biológico y pasando de calificativos tales como enfermo, deficiente, mudo, sordomudo a discapacitado, persona con discapacidad auditiva y persona de derechos en condición de discapacidad. Con respecto al ámbito educativo, a pesar de los avances por integrar la comunidad sorda al sistema educativo, aún se encuentran enormes retos y falencias que dificultan el proceso de comunicación y socialización y, por ende, impactan en el proceso de aprendizaje y en la experiencia educativa del sujeto con discapacidad.

2.2 Marco legal: Acceso y permanencia al sistema educativo, contexto nacional e internacional.

La normatividad que se encuentra alrededor de la comunidad sorda a nivel internacional se origina con la Declaración de Salamanca en el año 1994. Esta conferencia es realizada por el gobierno español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en ella se desarrolla un marco de acción que pretende responder a las necesidades educativas especiales de distintos países mediante los principios de integración y reconocimiento con el objetivo de promover el acceso a “escuelas para todos”. Es decir, se busca la configuración de políticas públicas en las cuales, los países que se adscriben se comprometen a incluir la población con discapacidad al sistema educativo teniendo en cuenta ciertos criterios de adaptación como, por ejemplo, reconocer el principio de igualdad de oportunidades educativas, una política a favor de los conceptos de educación para todos y de diversidad, entre otros. Aunque ya en la década del 70 se observó la necesidad de atender la población con discapacidad, mediante la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental* (1971) y *de los Impedidos* (1975) se hace

referencia a ésta comunidad usando términos como: retrasados mentales, inválidos, física o mentalmente desfavorecidos, entre otros; es en la Declaración de Salamanca, en la que se reconoce la importancia del ingreso de esta población (históricamente excluida) al sistema educativo desde la perspectiva de discapacidad pero, también propendiendo fundamentalmente por el principio de igualdad.

En 1999 en Guatemala se realiza la *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, en la que se reconoce su igualdad de derechos y dignidad rechazando cualquier forma de discriminación, promoviendo así medidas de prevención como la adaptación de espacios, transformación de infraestructuras e instalaciones que faciliten el acceso de personas con discapacidad, esto mediante la creación de legislaciones que apoyen la integración de esta población a la sociedad. En el 2006, se realiza la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, cuyo propósito fue promover las condiciones de igualdad de derechos humanos y goce de los mismos por parte de todas las personas con discapacidad, así como el goce de su plena dignidad por medio del respeto, aceptación y accesibilidad a los distintos derechos y servicios, especialmente en el artículo 24 se reconoce su derecho a la educación y la responsabilidad que tiene el Estado de asegurar un sistema educativo inclusivo; en esta convención internacional se contempla la discapacidad desde un modelo social, esto quiere decir que así como se reconocen las deficiencias (mentales o físicas) de las personas, también se destaca el papel de la sociedad en tanto permite y facilita o, por el contrario, obstaculiza las condiciones para la plena participación, la accesibilidad y la no discriminación.

En Colombia mediante la Ley 115 de 1994 se proclama la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación como servicio público y de responsabilidad obligatoria para el Estado; con la Ley 324 de 1996, por medio de la cual se definen términos como limitado auditivo, sordo y rehabilitación; además, se publican normas a favor del reconocimiento de la comunidad sorda y el uso de la “lengua manual”, como un idioma propio que distinga las particularidades lingüísticas de dicha comunidad, así como el auspicio por parte del Estado de la difusión y enseñanza de dicha lengua manual, además de esto propugna que el Estado garantizará intérpretes a las personas sordas para que puedan ser una garantía de acceso a diferentes servicios; ese mismo año con el Decreto 2082 se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con

necesidades educativas especiales. Un año después, con la Ley 361 de 1997, se establecen mecanismos para la garantía de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social con el objetivo de reducir posibles barreras socio-culturales; en esta misma ley, específicamente en el artículo 10°, se refiere al acceso a la educación en todos sus niveles (básica, secundaria, técnica y profesional) que será garantizado por el Estado mediante sus instituciones de educación públicas.

En el año 2002, con la Ley 762, Colombia aprueba la convención interamericana de 1997 (mencionada anteriormente) con el objetivo de prevenir y mitigar los factores que puedan poner en riesgo el bienestar de dicha población y su capital humano; siete años después, también se adscribe, mediante la ley 1346 a la convención internacional del 2006. En ese mismo año, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se centró en definir y formular políticas y estrategias con el objetivo de tener a futuro una educación de calidad en la que estuviera incluida la población con discapacidad. De acuerdo con lo anterior, en el año 2007, Colombia empieza a plantear una Política Pública entre entidades públicas de alcance nacional y regional que responda a las necesidades de esta población, por esto mediante la Ley 1145 se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad que “es el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad contenidos en esta ley” (Ley 1145 de 2007. p.1), algunos de estos principios son: autonomía, rehabilitación, descentralización, entre otros; su objetivo es formular y promover políticas públicas dirigidas a esta población en la que se garantice el cumplimiento de sus derechos humanos fundamentales. A partir de ello y junto con la Ley Estatutaria 1618 de 2013 se establecen disposiciones con las que se garantizará un ejercicio efectivo de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad (aunque esto ya se hubiese planteado más de una década atrás). Sin embargo, ésta tendrá medidas de inclusión y ajustes razonables para eliminar toda forma de discriminación en concordancia con la Ley 1346 de 2009; específicamente en el artículo 11° se plantea que el MEN será el encargado de definir una política que garantice el acceso y permanencia a una educación con calidad basándose en un enfoque inclusivo, de manera que este servicio sea garantizado con calidad.

Finalmente, se ubica la Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social cuyo objetivo general es “asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores para el periodo 2013 -

2022” (Ministerio de Salud y Protección Social. 2014. p.7). Este documento nacional es el más actual en tanto normatividad y refleja la evolución de la concepción de discapacidad en Colombia en el marco normativo; dicha política fue construida a partir de las problemáticas identificadas por la misma comunidad con discapacidad y las respectivas entidades que garantizan el cumplimiento de sus derechos, por lo tanto, varios agentes participaron en la formulación de la política desde un enfoque diferencial y desde el principio de diversidad, entre otros. Estos principios y enfoques desde los cuales se plantea la Política Pública de Discapacidad “buscan la transformación de lo público, la garantía jurídica, la participación en la vida política y pública, el desarrollo de la capacidad y el respeto por la diversidad” (Ministerio de Salud y Protección Social. 2014. p. 99).

2.3 Marco contextual: proyectos educativos de inclusión en cuatro universidades colombianas

La población escogida en el presente proyecto de investigación se conforma por cuatro estudiantes con las siguientes características: son personas sordas, manejan la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y se encuentran cursando programas de pregrado o posgrado en Instituciones de Educación Superior del país. Para esta población, en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) del país, se han establecido acuerdos y desarrollado proyectos institucionales con la finalidad de integrar y promover el acceso de las personas con discapacidad auditiva a la educación superior. Por lo tanto, se presenta la normatividad y/o proyectos institucionales encontrados en las instituciones públicas y privadas en las que estudian los participantes, estas son: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Corporación Universitaria Iberoamericana (IBERO), Fundación Universitaria del Área Andina (AREAANDINA) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Creada en el año 1955, es una institución pública estatal y acreditada con alta calidad por el MEN. Antes de ser una universidad, esta institución era conocida como Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (IPN), en colaboración con la segunda misión alemana, específicamente con la directora Francisca Radke que, en ese entonces, era directora del IPN. Este instituto femenino funcionó desde el año 1927 hasta 1955 como una escuela normal, su objetivo era la formación de maestras que obtenían el título de profesional institutora. En un principio, esta universidad estaba orientada hacia un público femenino; sin embargo, en 1962 pasó a ser una institución

mixta y nacional, en la que paralelamente se ofrecían programas de formación docente a partir de bachillerato. (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.).

La UPN ha participado y liderado múltiples proyectos a nivel local y nacional, uno de los más reconocidos en la historia de esta institución fue el Movimiento Pedagógico en Colombia, movimiento social que surgió en el año 1982, este movimiento fue convocado por la Federación Colombiana de Educadores pero, sobre todo, estuvo dirigido y encabezado por maestros y maestras de todo el país que entre clamores exigieron condiciones laborales favorables y calidad educativa para el ejercicio de la docencia. Este movimiento tuvo como resultado que los profesores tuvieran cabida en la participación y construcción de la ley general de educación (Ley 115 de 1998).

Actualmente la institución cuenta con más de setenta años de recorrido y sigue liderando proyectos educativos y sociales, sus principales sedes están ubicadas en Bogotá, sin embargo también cuenta con sedes en Cauca, Cundinamarca, Putumayo, Amazonas y Boyacá; la misión de la UPN plasmada en su Proyecto Educativo Institucional propone “Formar sujetos en tanto personas y profesionales de la educación al servicio de la nación y del mundo, en todas las modalidades y los niveles del sistema educativo, y para toda la población” (PEI, 2020. p.30). Además, la institución genera producción bibliográfica en materia educativa para el fomento de la investigación y su repercusión en las políticas públicas de educación; también, promueve desde sus normativas principios de autonomía, igualdad, calidad y la educación como un derecho (PEI, 2020. p.31). A la fecha, la UPN cuenta con veinte programas de pregrado, esencialmente licenciaturas, distribuidas en cuatro facultades (Facultad de Bellas Artes, Humanidades, Educación y Facultad de Ciencia y Tecnología), tiene una amplia producción investigativa consignada en múltiples revistas institucionales, cuenta con su propia radio y museo dentro de la instalación. La UPN tiene como visión “Fortalecerse como referente nacional y regional, siendo la institución que construye y difunde conocimiento social y educativo actualizado, riguroso y pertinente para la comprensión de la realidad educativa, la explicación de sus dinámicas y la solución de problemas socioeducativos” (PEI, 2020. p.30); esta visión está enfocada en aspectos como: la formación y capacidad de transformación, la generación de pensamiento crítico frente a la realidad, la construcción de herramientas educativas que solucionen problemáticas educativas y sociales y la producción de conocimiento pedagógico.

Respecto a la inclusión de población sorda a la Universidad Pedagógica Nacional, hay un esfuerzo y recorrido de más de 17 años trabajando por la inclusión y la integración de personas sordas en la universidad. De acuerdo con lo anterior, la UPN desde el año 2003 hace apertura para el acceso de esta población a la institución, en consecuencia, se funda y fortalece el proyecto institucional *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria* que “propende la formulación de políticas, lineamientos y determinación de acciones pedagógicas con impacto en escenarios locales, regionales y nacionales” (Rodríguez, García, Jutinico, 2008. p.175); este proyecto pretende la inclusión de la comunidad sorda a la vida universitaria fortaleciendo la constitución de subjetividad del sujeto sordo y de su identidad ligada a una comunidad lingüística. Este proyecto es de los más interesados respecto a otras políticas de inclusión o de discapacidad de IES, pues no solamente trabaja a favor del acceso y calidad del derecho educativo del estudiante en condición de discapacidad sino que, además, ha estudiado con anterioridad las problemáticas que ha tenido esta comunidad a lo largo del tiempo para poder identificar sus necesidades y de esta manera, reconocer a cada sujeto en su singularidad y ligado a unos contextos específicos que permitan la formación de un sujeto y docente integral con el objetivo de que aquel sujeto pueda ser autónomo y ejerza una participación e implicación no solamente en la comunidad sorda sino en el campo social en general.

Además de esto, según los acuerdos 017 de 2017 y 008 de 2018, expedidos por el Consejo Académico de la UPN, se aprueba un proceso de admisión especial para la población sorda que involucra, además de la prueba general y la entrevista, realizar (para las personas sordas que ingresan) una evaluación de competencias del uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y otra del español lecto-escrito. Una vez aprobado estos filtros el estudiante ingresa a *Semestre Cero* en el que cursa materias obligatorias que deberá aprobar en su totalidad para ingresar formalmente a la carrera que escoja (para esta población se ofertan dos carreras diferentes por período). Durante el proceso académico se les garantiza a los estudiantes asesoría y apoyo, así como el servicio de interpretación y materias obligatorias a lo largo de la formación que fortalecen el uso de su lengua de señas y el manejo del español lecto-escrito; esto en aras de una formación bilingüe-bicultural, esta propuesta educativa “responde coherentemente a la situación, condiciones y características históricas, sociolingüísticas y escolares de la comunidad sorda del país” (INSOR, 2006, p.11), considerando así la Lengua de Señas Colombiana como lengua propia y materna de dicha comunidad en la cual también será necesario aprender el español lecto-escrito como segunda

lengua con el fin de facilitar procesos comunicativos y de comprensión no solo en la vida universitaria sino en el diario vivir. Estos proyectos pedagógicos son propuestas de la institución con el interés de fomentar no solo una inclusión educativa pues, además, fortalecen una educación bilingüe y bicultural con proyección social.

La Corporación Universitaria Iberoamericana (IBERO) tiene sus inicios en 1969 en la Ciudad de México, con Luis Hernando Ramírez y Mercedes Patiño Posse fundadores de la institución, quienes regresan a Colombia en 1971 con la intención de crear un centro de educación especializado para niños y jóvenes con dificultades de desarrollo, por lo que en 1973 se crea la Fundación Centro de Educación Especial Skinner con el objetivo de atender población infantil y juvenil con discapacidad intelectual; posteriormente con la necesidad de formar docentes en el ámbito de la educación especial, surge en 1979 el Instituto de Pedagogía Infantil (INPI) caracterizado por ser una escuela de educación superior que logra en 1984 el reconocimiento como Institución Universitaria (Corporación Universitaria Iberoamericana [IBERO], s.f.); Desde 1992 se da paso a nueva etapa institucional ofertando cuatro nuevos programas de pregrado y una especialización en fonoaudiología; en 1993 se oferta la Maestría en Comunicación y Lenguaje del Sordo, ampliando año tras año su oferta académica en la modalidad presencial y en el 2010 la oferta académica en modalidad a distancia se expande por varias zonas del país, principalmente en Neiva.

Actualmente la IBERO es una Institución de Educación Superior enmarcada en el respeto a la diversidad y la inclusión que “ofrece programas académicos y de extensión, con calidad y pertinencia, propendiendo por la formación de profesionales integrales y comprometidos con su país”. (IBERO, 2016); esta institución cuenta con acreditaciones de alta calidad y se ha expandido tanto a nivel nacional (con ofertas de educación virtual) al igual que a nivel internacional, por lo que ha propuesto la siguiente visión institucional:

Ser reconocida nacional e internacionalmente por su alta calidad, la inclusión y su responsabilidad social; basada en la formación integral, la innovación, el emprendimiento, la empleabilidad, la sostenibilidad y la rendición de cuentas, para contribuir al desarrollo de la sociedad (Corporación Universitaria Iberoamericana [IBERO], 2016, p.10)

Es importante destacar que la IBERO le apuesta a la inclusión desde el proyecto institucional educativo (PEI) misión y visión, abriendo escenarios de pluralidad, siguiendo

desde los años noventa la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, destacando la educación inclusiva como una política que da lugar a todas las formas de diversidad materializándose en el Plan Estratégico de Inclusión, Programa de Adaptación Curricular y la apuesta por un material de apoyo al que puedan acceder los estudiantes en condición de discapacidad.

La Corporación Universitaria Iberoamericana (IBERO) en el año 2015 “contaba con 5 estudiantes con discapacidad auditiva y a comienzos de 2018 cuenta con un total de 23 estudiantes sordos en los programas de Licenciatura en Educación Especial, Educación Infantil, Psicología y Administración y Finanzas” (IBERO, 2017, p.24). Dicha institución realiza un acompañamiento a los procesos de formación de los estudiantes sordos por medio de un equipo encargado de mediar la comunicación entre estudiantes oyentes y sordos. La Iberoamericana ha estado guiada por los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva para favorecer el acceso y permanencia de todos sus estudiantes, “en especial aquellos que provienen de grupos poblacionales que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo” (IBERO, 2016, p. 13). Para ello, la corporación universitaria cuenta con una Política Institucional de Inclusión que pretende “atender un conjunto de necesidades estratégicas relacionadas con currículos, infraestructura, física y tecnológica, docencia, bienestar y relacionamiento orientadas a posibilitar que los programas, instalaciones y capacidades sean accesibles” (IBERO, 2016, p. 13), política que se hace visible a través del Plan Estratégico de Inclusión y del Programa de Adaptación Curricular, así como en la mejora y adaptación de espacios físicos.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), que surge con el decreto 2655 de 1953 bajo el mando del presidente de ese entonces Gustavo Rojas Pinilla, es una institución pública y de carácter estatal financiada por el Estado Colombiano y está bajo la inspección del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Su sede principal se encuentra ubicada en Tunja, aunque cuenta con otras sedes instaladas en Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá y Yopal. La historia de esta institución se remonta al año 1870 que, en ese entonces, se denominaba Escuela Normal de Varone. En el año 1958 se le otorga definitivamente el carácter universitario a la institución bajo el nombre de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia la cual ya no estaba dirigida a la uniprofesionalización sino a la multi profesionalización (UPTC, 2019). Su misión está orientada a “Formar profesionales competentes y éticos, constructores de una ciudadanía

reflexiva, crítica y solidaria en armonía con la visión humanista de la cultura Upetecista, comprometida con la promoción del desarrollo y el bienestar social de la región y de la nación” (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC], 2020). Esta institución cuenta con un aproximado de 77 programas de formación en pregrado y posgrado de modalidad presencial y distancia repartidos en 13 facultades; esta universidad cuenta con más de 25.000 estudiantes.

Desde el año 2015 la UPTC cuenta con una Política Institucional de Educación Inclusiva mediante el Acuerdo No. 029, aprobada por el Consejo Superior y que se apoya desde el enfoque de derecho, bajo principios de igualdad, calidad y diferencia. Esta política se dirige, no sólo a población con discapacidad, sino que además se integran grupos socioeconómicamente vulnerables en lo que respecta al acceso y permanencia al sistema educativo. En esta política se afirma que “la educación inclusiva es una herramienta central para la inclusión social y como tal se fundamenta en una política que potencia y valora la diversidad, el respeto a la diferencia y a la interculturalidad” (Consejo Superior de la UPTC. 2015. p. 1); Esta política, además de trabajar por alcanzar objetivos educativos y formativos, genera líneas de acción encaminadas a hacer efectivos derechos como: el derecho a la cultura y el deporte, derecho a la salud y a la accesibilidad, por medio de estrategias y marcos de acción que transformen la educación en un ejercicio mucho más integral.

En 1970 un grupo de amigos del Eje Cafetero lideraron movimientos políticos que transmitieron los intereses de los habitantes del Viejo Caldas; años después aquel grupo concretó la idea de Pablo Oliveros Marmolejo, de constituir una Institución de Educación Superior en la ciudad de Bogotá. Institución que, en la actualidad, es conocida como La Fundación Universitaria del Área Andina. (Fundación Universitaria Del Área Andina [Areaandina], s.f.). La Fundación Universitaria del Área Andina inició labores académicas en 1983 como una institución Tecnológica en la ciudad de Bogotá, luego en 1993 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoció el carácter universitario de la institución, dando paso a que en 1994 se inicien actividades académicas en la ciudad de Pereira y en 1996 se oferten programas en el nivel posgrados. En el 2001 la Fundación Universitaria del Área Andina inicia actividades académicas en la ciudad de Valledupar. Estos hechos permitieron que en el 2009 la Fundación fuese aceptada como miembro adscrito a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y logrando la primera certificación como una

institución ejemplarmente responsable, igualmente en el 2009 se da apertura a la sede física en la ciudad de Valledupar. (Fundación Universitaria Del Área Andina [Areandina], s.f.).

El proyecto educativo del Areandina se encuentra relacionado con el compromiso humano y social, apostando por crecer y mejorar constantemente como reflejo de su contribución a la educación superior y la transformación del país, planteando como misión “Contribuir al desarrollo sostenible de la región y el país, con calidad y pertinencia, mediante la apropiación, aplicación, transferencia de conocimiento; formación integral y permanente de personas desde un enfoque humanista con pensamiento crítico y reflexivo.” (Areandina, 2019, p.2). Esta institución educativa tiene una clara apuesta, desde el componente humanista y social, de abarcar y tener presencia en distintas zonas del país, apuesta mencionada en su visión institucional. En el año 2030, “Areandina será una Institución Universitaria, que ha impactado las regiones de Colombia, siendo reconocida por su contribución a la transformación social y desarrollo sostenible, cumpliendo con su enfoque académico” (Areandina, 2019, p.3).

La Fundación Universitaria presenta una proyección social relacionada con el pensamiento fundacional, expresando responsabilidad social universitaria a través de la configuración de proyectos en los que la comunidad educativa (docentes, estudiantes, egresados, administrativos) junto con el sector externo se articulan y participan para lograr “una incidencia social transformadora” (Fundación Universitaria del Área Andina [Areandina], s.f.). Dichos proyectos están guiados y enmarcados en seis principios: integralidad, articulación, ética, pertinencia, sostenibilidad y transversalización. Uno de los proyectos se titula *inclusión* cuyo objetivo es brindar herramientas que empoderen a la comunidad y propicie procesos de autoconstrucción, dentro de este proyecto se encuentran dos micro proyectos. Primero, *Poder Diseñarte*, enfocado en la inclusión social, económica, cultural de diversas comunidades en su contexto inmediato. Segundo, *Ukumari*, relacionado con el cuidado de la salud y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad de Galicia y Kennedy en la ciudad de Pereira. En dicha proyección social se puede observar un interés por parte de la Institución Educativa sobre la inclusión y la incidencia en distintas comunidades y en la dimensión social en el país. Sin embargo, no se encuentran documentos, política o acuerdos que se refieran a la inclusión referidas a la condición de discapacidad, en particular de la discapacidad auditiva, empero, ha participado en encuentros nacionales por la inclusión educativa, gestionado semilleros y seminarios en torno al tema.

2.4. Marco Conceptual.

2.4.1 Experiencia educativa

Para comprender lo que significa la experiencia debemos partir de que ésta no se remite a acontecimientos que solo suceden, ni tampoco se refiere a la acumulación de un saber práctico en un período de tiempo prolongado (por ejemplo, cuando se refieren a una persona como alguien “experimentado”). Estas claridades son necesarias antes de comprender de qué se trata la experiencia y su relación directa con lo educativo; pues alejándonos de estos supuestos podremos comprender que la experiencia no puede limitarse a lo que sucede; si bien tiene que ver con acontecimientos, situados temporal y espacialmente, estos en sí mismos no brindan una experiencia educativa puesto que supone también, en términos de Nuria Pérez y José Contreras, una implicación subjetiva. Lo anterior quiere decir que un acontecimiento cualquiera no asegura la experiencia para un sujeto, en tanto no exista una novedad que irrumpa, interrogue y mueva al sujeto a un lugar distinto del que estaba situado antes de; esta novedad debe afectar la singularidad para, posteriormente, atribuirle un sentido a lo que se vivió; esto lo retoma Larrosa cuando dice que la experiencia “supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (Larrosa, 2003, p.168) este autor comprende la experiencia como aquel suceso importante que marca y transforma la vida del sujeto y al sujeto, logrando hablarse de un antes y un después del acontecimiento, además, en su nexos con lo educativo, la experiencia está compuesta por las vivencias significativas y lo que se hace con ellas.

También, José Contreras y Nuria Pérez de Lara sitúan la experiencia como una forma de posicionarse en el mundo desde la subjetividad configurando así continuos modos de ver desde la diferencia; por esta razón, en el libro *Investigar la experiencia educativa*, los autores señalan que la experiencia es educativa en sí misma, en tanto da paso a la producción de un nuevo saber que transforma la manera en que el individuo ve el mundo y se relaciona con este. Hay múltiples formas de vivir y encontrarse con la experiencia, de esta manera no siempre las experiencias producirán satisfacción inmediata, no es necesario que esto pase, pues la experiencia educativa no busca complacer o suggestionar, sino que impacta y moviliza, y esto último no siempre es agradable, es más, puede configurarse como una vivencia incómoda y molesta. Podría decirse entonces que la experiencia:

Conduce a una mayor sabiduría de la vida, también nos tendremos que enfrentar a las experiencias que nos han formado, conformado, que nos han dado qué pensar, pero que han estado vividas y sentidas como pérdida, desorientación, frustración, hundimiento, confusión, incapacidad, desesperación, etc. A veces el fruto de la experiencia es un vínculo vacío, de anulación, de negación entre uno mismo y aquello vivido. (Contreras y Pérez, 2010, p. 38).

La experiencia a partir de estos autores se entiende desde una dimensión antropológica y educativa en relación con un mundo que lo confronta con distintas situaciones que, si implican al sujeto, le permiten generar saberes propios que dejan una huella en él y que puede narrarlos por medio del relato llegando a transformar al sujeto. La experiencia educativa se da en un sujeto que carga consigo una historicidad, unas situaciones, unas formas de vivir, de sentir y de reaccionar ante lo que le sucede. Esto muestra que la experiencia educativa no se remite exclusivamente al ámbito escolar; sin embargo, en esta investigación se registrarán sucesos educativos que han sido significativos para los sujetos, sobre todo en el ámbito escolar. Lo principal para abordar estas vivencias será interrogar cómo se sitúa lo educativo en las experiencias narradas por los participantes ya que, finalmente, esta investigación es una investigación con finalidades pedagógicas.

La experiencia trae consigo la construcción de un saber propio del que no siempre se es consciente, implica aprendizajes que cambian al sujeto y su existencia, pero los escenarios o las dimensiones en las que puede manifestarse una experiencia pueden ser impositivas, de acuerdo con los autores, gracias a la experiencia:

Tenemos algo que decir, algo por relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber. Un saber que no siempre sabemos o podemos expresar. [...] la experiencia es estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone. (Contreras y Pérez, 2010, pp. 25-26)

La experiencia educativa al estar vinculada con una práctica y/o un hacer que involucra al sujeto, se liga con otros aspectos que hacen parte de su subjetividad, de acuerdo con Velásquez (2015) desde una aproximación fenomenológica, la noción de experiencia educativa está relacionada con “los sentimientos, las percepciones, los saberes, conocimientos y capacidades provocadas por unas prácticas educativas que se incorporan a

los sujetos como aprendizajes aleccionadores que van a tomar un lugar en nuestras presencias vitales” (p. 127). El aprendizaje y la huella que deja una experiencia educativa repercuten en la historia de vida del sujeto, al igual que se convierte en “un papel en la orientación de las personas en la maraña de las prácticas sociales” (p.127), de esta manera, el autor propone que la experiencia educativa se expresa en sentimientos, en lo que la práctica le provocó a la persona, en su comportamiento, pues tiene una repercusión en las relaciones y prácticas sociales.

Además, el psicólogo John Dewey (1995) afirma que, aunque no todas las experiencias sean educativas, “cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello” (p.124). Este autor menciona que la experiencia tiene un carácter de actividad y pasividad; la experiencia no se reduce únicamente a la subjetividad, sino que se vincula también con un entorno físico y social, a su vez la experiencia no se reduce únicamente a los rasgos cognoscitivos, sino que destaca factores prácticos como la vivencia. El sujeto no es un agente pasivo frente a la experiencia, sino que actúa y a partir de lo que vive crea y simboliza, resignifica y significa su mundo e interpretación de la realidad.

2.4.2 Vivencia

Investigar la experiencia educativa implica aproximarse al ámbito educativo en tanto que vivencia, es decir, lo que alguien vivió, la forma en la que se presenciaron ciertos acontecimientos y la forma en que estos incidieron en la singularidad, el significado y/o el sentido que se le atribuyen. Las vivencias se configuran como elemento central al interior de la experiencia educativa ya que suponen una novedad, esto quiere decir que irrumpen, son imprevistas e involucran de forma subjetiva; así, para analizar la educación como experiencia es necesario “poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas.” (Contreras y Pérez, 2010, p.23). Es importante mencionar que las dimensiones se vinculan con todas facetas del vivir y existir pues estamos inmersos en ellas, nuestra propia individualidad se ve envuelta por estas facetas. Las cualidades, por su parte, se encuentran relacionadas con los acontecimientos espacio-temporales, esto quiere decir que lo que vive el sujeto no puede ir desligado del lugar donde se encuentra, de las relaciones que establece y/o del tiempo en el que se instala aquel acontecimiento. Esos acontecimientos espacio-temporales se transforman en vivencia en el momento en que existe una implicación y se le atribuye un significado particular; en este momento deja de ser algo que solo “sucede”, pues sucede en el sujeto como novedad, como

evento que pasa por el sentimiento y pensamiento como un saber que debe ser interrogado, interpretado, desvelado y significado por aquellos que se sienten abocados a construir y construirse respecto a dicha vivencia puesto que trastocan su realidad y agitan lo que hasta ese momento eran.

“El que algo sea vivido como acontecimiento no depende tanto de lo que sucede, sino de que sea percibido (significado) como acontecimiento” (Contreras y Pérez, 2010, p. 37), pues vivencias son algo que debemos situar, recuperar y contar para ir construyendo un sentido propio, que no será igual al sentido que le atribuya otro individuo incluso cuando haya presenciado los mismos acontecimientos; ése es el aspecto de imprevisibilidad en la experiencia, pues el significado no viene dado, la vivencia genera apertura para que el sujeto pueda elaborar algo por sí mismo y pueda elegir qué construir con esa vivencia. A partir de lo anterior puede decirse que se constituyen las vivencias en tanto existe un sujeto que las significa, pues ha de perder algo en ellas; hasta ese momento el sujeto era algo, con la experiencia existe la oportunidad de volver a ser y transformarse en ello. En las vivencias se encuentra el juicio del sujeto que narra sus más grandes confusiones, alegrías, negaciones, vacíos, íntimamente ligados a lo que se es respecto a lo que se ha vivido y a cómo se ha vivido.

Las autoras María López y Claudia Perlo, en su artículo *Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación*, hacen un recorrido histórico en el desarrollo del concepto vivencia citando autores como Dilthey (atribuyendo de ser el primero en realizar una investigación sobre dicho concepto) Merleau Ponty, García, Husserl, entre otros, vinculando también este concepto con los de experiencia y percepción. “La palabra vivencia fue formada por el filósofo José Ortega y Gasset para traducir el término alemán *Erlebnis*. Este vocablo también significa revelación, descubrimiento” (López y Perlo, 2015, p.98) En un acontecimiento vivido por un sujeto existen estímulos que captan su atención hacia un objeto o una persona, sin embargo, aunque llame su atención no necesariamente lo impactan o afectan. Por el contrario, en la vivencia hay alguna característica que impresiona al sujeto y lo altera de forma duradera, de tal manera que trasciende la emoción del instante.

Mediante la vivencia puede surgir algo nuevo en el sujeto, emerge un saber que no necesariamente es consciente o se comprende del todo pero que inevitablemente lo altera de forma duradera, trasciende la emoción instantánea. Así, la vivencia hace referencia a la actitud perceptiva del sujeto, lo cual pone el sentimiento y pensamiento en relación a un

objeto externo, es decir, un acontecimiento en un momento y lugar específico. De acuerdo con esto, en la experiencia:

Hay una trascendencia que va más allá de la emoción momentánea. La emoción es respuesta a un estímulo (rabia, alegría, miedo, entusiasmo), al desaparecer el estímulo se diluye la emoción. Contrariamente, la vivencia tiene una incidencia en el proceso entero de la existencia, la vivencia es transformadora, las emociones no. (López y Perlo, 2015, p.99)

2.4.3 Relación educativa

Para el autor Touriñán el concepto relación educativa es fundamental dentro del campo de la pedagogía puesto que materializa la intervención educativa que realiza el pedagogo por medio de su accionar reflexivo y crítico en su objetivo de educar, intervención que estará guiada por su círculo visual propio (como lo denomina el pedagogo Johann Friedrich Herbart) que se refiere a la mirada especializada que debe tener el educador, en este caso, desde la pedagogía. Por esta razón Touriñán describe la relación educativa como una forma de interacción singular y, así mismo, propone pensarla desde la pedagogía misma y resolverla en conceptos propios de dicha disciplina. La subcategoría de relación educativa se vincula con la experiencia en tanto esta incide en las prácticas escolares, la relación maestro-estudiante, compañeros y toda la comunidad educativa inmersa en el acto educativo. También, al manifestarse otros actores a parte del maestro que cumple un rol de guía y enseñanza, por ejemplos los padres en el caso de las historias de vida que jugaron un papel importante en el proceso de aprendizaje de cada uno de los entrevistados. Además, se relaciona con el tercer objetivo de la presente investigación teniendo en cuenta el papel de la comunicación y la importancia de las relaciones educativas en el acto educativo y en el proceso de aprendizaje.

Para este autor existen unas condiciones necesarias en la relación educativa, estos son: cuidar, convivir, comunicar y enseñar; sin embargo, aclara rotundamente que estos componentes, por separado, no son suficientes para poder caracterizar en su totalidad la relación educativa, pues “en la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas” (Touriñán, 2019, p.247). De esta forma, Touriñán propone cuatro criterios que, al cumplirse, permiten caracterizar una relación como educativa desde la perspectiva especializada de la educación y no confundirla

con otros tipos de relaciones que no estén necesariamente destinadas a educar, estos criterios son: de contenido, forma, uso y de equilibrio. De esta forma y mediante el cumplimiento de los criterios mencionados con anterioridad,

Se trata de que el educando adquiriera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir/hacer [operar], decidir-actuar [proyectar] y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación. (Tourriñán, 2019, p.232)

La adquisición de estos hábitos y habilidades, por medio de una influencia educativa, permite que los sujetos adquieran experiencias axiológicas, es decir, que apropien y se relacionen con los valores de una época para que, por medio de estos, se forme un sujeto en interacción continua con sí mismo, con el otro y con lo otro, aun cuando será inevitable que emerjan diversos conflictos en dicha interacción de identidades que el autor denomina como relación de convivencia siendo ésta un compromiso que debe asumirse en esa relación educativa, pues es innegable que “la relación educativa no es la relación entre dos sujetos adultos que tratan de influirse mutuamente, tampoco es una relación entre un sujeto y un objeto que es manejado a su antojo” (Tourriñán, 2019, p.242). La relación educativa mediante la formación de la convivencia no tiene la pretensión de anular el conflicto, precisamente se reconoce la existencia natural del mismo en la convivencia de seres humanos, la labor educativa es confrontar y superar dichos conflictos por medio de la comunicación y los criterios anteriormente planteados puesto que, según el autor, “la relación educativa no es solo heteroeducación, también es autoeducación, relación de uno consigo mismo. El cuidado entre personas, como la educación, es una relación de uno consigo mismo y es una interacción o encuentro entre dos seres humanos, en la que los dos lados de la relación –quien cuida y quien es cuidado– desempeñan un papel: uno da y el otro recibe” (Tourriñán, 2019, p.243).

Para Tourriñán en la relación educativa la comunicación es imprescindible, sin embargo, aunque la comunicación pretende transmitir, no necesariamente conserva en sí misma una finalidad educativa, de ahí que “toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación

no es relación educativa” (Tourinán, 2019, p.242). Por lo anterior, puede afirmarse que en la relación educativa se encuentran presentes acciones como cuidar, comunicar, convivir, educar, etc., y, sin embargo, estas acciones por separado o desligadas de unos fines educativos más profundos en sí mismos no dan cuenta de lo que es la relación educativa pues no representarán el sentido mismo de educar ni lo que esta acción conlleva. Así, el autor afirma: “La relación educativa es “educativa” porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción.” (Tourinán, 2019, p.247). En la relación educativa está en juego la responsabilidad de la transmisión generacional, pues en ella no puede enseñarse cualquier cosa, además que, como lo presenta el autor, no solamente es un problema de enseñanza; en esta tarea que se juega la educación está de por medio también un sujeto en una situación particular y los fines que se proyecta, fines netamente educativos. La importancia de la transmisión radica en la herencia que una generación pretende dejar a la otra, herencia en términos de lenguaje, de experiencia, de valores; valores que no serán estáticos, así como no lo es el mundo, experiencia que moldea a un sujeto junto con su singularidad y herencia en términos de lenguaje porque construye un marco de referencia con el cual habitar en el mundo. De esta manera, “la relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de uso formativo: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende ni sabe cómo usar. El proceso educativo debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, solo estamos en fase de instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico” (Tourinán, 2019, p.230).

Para Tourinán un elemento fundamental en la relación educativa es la libertad, la cual, aclara, no significa ausencia de disciplina, todo lo contrario. Para sostener lo anterior, Tourinán cita a Bantock (1970): “Las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres” (Bantock citado por Tourinán, 2019, p.251). En la relación educativa en tanto hay libertad, inevitablemente habrá constricción debido a que el sujeto es, también, objeto de educación, será guiado por un adulto, hasta que sea capaz de decidir por sí mismo y hacerse cargo de dichas elecciones en las cuales deberá comprender que no puede obtener absolutamente todo, sino que, mediante la elección, se pierden posibilidades. “Una educación de la libertad, porque sólo en la medida que el educando conoce su situación y condición y aprende a dominarlas, ejerciéndolas, adquiere competencia para actuar y decidir” (Tourinán, 2019, p.251). El autor pone énfasis en la libertad puesto que, si en la relación

educativa se carece de este elemento ya no se está educando al sujeto, sino que, por el contrario, se le amaestra. “La libertad reclama la educación como condición necesaria, porque hay que lograr el hábito lúcido de la capacidad de elección y la educación reclama la libertad como condición necesaria, porque si el educando no fuera libre, no podría ser educado, todo estaría determinado para la condición humana” (Tourrián, 2019, p.253).

La relación educativa reclama la libertad, así como la libertad depende de la educación para ser alcanzada por el estudiante. Por lo tanto, en la relación educativa se deberá educar desde y para la libertad, tomándola como medio y como fin. Para el autor, la libertad es un elemento imprescindible en la relación educativa en tanto que, el hombre concebido como ser incompleto e inacabado no está totalmente determinado por su estructura o condiciones, debido a esto se puede hablar de libertad como principio de la educación ya que, en tanto el hombre es un ser carente de instintos o de plan de conducta determinado y fijo podrá, sin ser sometido, dejarse guiar por un otro hasta que por medio del cuidado, de la enseñanza, de la disciplina, de la educación pueda elegir por sí mismo el curso de su existencia.

Libertad y educación se reclaman mutuamente con necesidad lógica y eso implica, además, que libertad y educación no se excluyen, pues, aunque la libertad reclame independencia y la educación se presente como un modo de influir en el educando, no puede mantenerse seriamente que el influjo educativo es negativo o que la independencia exigida por la libertad es total e incondicional. (Tourrián, 2019, p.253)

Para que la relación educativa sea efectiva y no llegue a confundirse con cualquier otro tipo de relación deberán preservarse los criterios éticos y de formación, con responsabilidad y compromiso frente a la complejidad inmersa en el acto mismo de educar, acto que se ajusta a los sujetos a quienes se dirige en conjunto con sus particularidades y cualidades personales, dichos sujetos son quienes atribuyen sentidos particulares en el ejercicio de intervención.

Cada caso de intervención es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización, desde las

cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. (Tourrián, 2019, p.273)

2.4.4 Percepción

Es necesaria la conceptualización y caracterización rigurosa del término percepción debido a la problemática del uso indiscriminado de este concepto para la designación de la visión de mundo del sujeto, confundiendo éste con actitudes, creencias, valores e incluso cosmovisiones; por esta razón investigadores de disciplinas como filosofía, antropología, psicología, entre otras, han trabajado para esclarecer su sentido y significado. Aunque la percepción efectivamente tiene que ver con un acercamiento subjetivo al mundo, ésta no se forma en el exilio de la vida social puesto que, según Luz María Vargas Melgarejo (1994) una de las características básicas de la percepción es la elaboración de juicios de un mundo preexistente que mediante la presencia constante de referentes ordene y atribuya sentido a la realidad del sujeto. “En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (Vargas, 1994, p.49).

Una pregunta latente en el concepto de percepción es en qué ámbito de la psique humana se encuentra, es decir, si la percepción se encuentra en el campo consciente o inconsciente del sujeto, aquí se pone de presente el proceso de la percepción como voluntario o involuntario. Desde la psicología se define la percepción como “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Vargas, 1994, p.48).

Sin embargo, autores como González (1988) y Abbagnano (1986) sitúan la percepción como un proceso psicológico que puede ser inconsciente en tanto existen estímulos que afectan e incluso transforman la conducta del sujeto pero éste no sabe cómo o por qué, pues toda sensación proveniente de un estímulo no necesariamente se intelectualiza o manifiesta, por ejemplo, verbalmente, esto quiere decir que no pasa a la conciencia; esto es a lo que Luz María Vargas Melgarejo denomina como *mediación inconsciente* puesto que dicha mediación “impulsa a evaluar lo que en determinado momento interesa de entre todas las posibles manifestaciones sensibles del ambiente; de lo potencialmente percibido se lleva a

cabo una selección de lo que es importante dentro de las circunstancias biológicas, históricas y culturales” (Vargas, 1994, p.49). Es esta capacidad de elección que posee el sujeto que, aun cuando está, en parte, definido por referentes ideológicos y culturales se ve constantemente abocado a establecer relaciones y significaciones propias, pues “lo percibido es identificado y seleccionado, sea novedoso o no, adecuándolo a los referentes que dan sentido a la vivencia, haciéndola comprensible de forma que permita la adaptación y el manejo del entorno” (Vargas, 1994, p. 49); no se sabe lo que puede llegar a ser novedoso en un sujeto, novedoso incluso en un acontecimiento ya vivido; sin embargo el valor y la significación que un sujeto pueda atribuirle es impredecible, la percepción que fabrique frente a los objetos o sucesos caracterizan su forma de ordenar el mundo y habitar en él; el proceso descrito anteriormente, no abandona los cimientos originarios del individuo, es decir, que seguirá anclado a los referentes implícitos, incluso, reproduciéndolos y, de esta manera, los transmite de forma generacional.

La percepción está demarcada, restringida, matizada por demarcaciones sociales. Los grupos humanos mediante pautas culturales e ideológicas dan significado y valores a las sensaciones, estructurando de esta forma la visión de la realidad, al tiempo que conforman las evidencias sobre el mundo, de modo que la información del ambiente se recoge y elabora mediante filtros aprendidos desde la infancia y permite interactuar adecuadamente según las condiciones del medio físico y social. (Vargas, 1994, p.51)

En este sentido, la percepción es organizada por las condiciones histórico-culturales o normas culturales vigentes y *estructuras significantes* (este concepto es utilizado por la autora para referirse a conceptos colectivos formados como categorías que caracterizan un orden socio-cultural específico en tiempo y espacio como, por ejemplo, lo físico -tamaños, formas, colores- o lo estético -la religión, la política, la moral-); así mismo, la percepción es transformada por la trayectoria y la vivencia. Estos referentes, los cuales son reproducidos y legitimados por los sistemas, cualifican y evalúan la experiencia sensorial y la realidad social de un sujeto y sus posteriores vivencias.

Además de la autora nombrada con anterioridad, el profesor Juan Rosales Sánchez en su artículo *Percepción y experiencia* hará una revisión de los significados atribuidos al concepto de percepción y el papel de ésta vinculada a la experiencia personal; por esta razón este artículo será fundamental puesto que vincula dos categorías claves en el presente trabajo. Según este autor, la percepción no puede considerarse como un mecanismo pasivo, es decir,

como simple receptor de estímulos externos en tanto la percepción selecciona, ordena e incluso discrimina estímulos, sin embargo cómo hace esto el ser humano y de qué manera afecta su experiencia; precisamente, el autor plantea interrogantes con las cuales podrá desarrollar un análisis a partir del concepto de percepción de forma general, es decir, percepción visual, táctil, olfativa, etc.: “¿la percepción es interpretación y organización de impresiones?, es decir, ¿percibir es organizar las impresiones bajo reglas conceptualmente formuladas?” (Rosales, 2015, p.2). La percepción se va desarrollando en el ser humano, no es una habilidad con la que nazca completamente óptima, por lo cual el sujeto gracias a los avances en su desarrollo cognitivo y a su continua interacción con el mundo cultural va mejorando. Así, “la percepción no sería, pues, una función simple e inmediata en los sujetos. Requiere tiempo y maduración, requiere trabajo y ajuste para ir alcanzando grados más altos de precisión. (Rosales, 2015, p.3).

La habilidad perceptiva se va entrenando con los años no solo a voluntad del propio sujeto sino del entorno mismo; el desarrollo de esta habilidad influye directamente en el proceso de adquisición de conocimientos construyendo así aprendizajes que impacten y conformen la experiencia personal.

La percepción como proceso se inicia en una selección, por cuanto de una pluralidad de posibles estímulos se centra en uno o algunos de acuerdo a ciertos intereses y necesidades. No todo lo que nos impacta inicia un proceso de percepción, es decir, no todo impacto sensorial pasa necesariamente a una fase de organización e integración en una trama de relaciones disponibles para el sujeto, y, por tanto, los impactos deben ser atendidos para que alcancen un significado. Entonces, la percepción, al propio tiempo de estar condicionada por la experiencia, es en sí misma una fuente de fortalecimiento de ésta. (Rosales, 2015, p.3)

Y entonces, ¿cómo se vincula la experiencia al concepto de percepción? el autor va a proponer que en tanto podemos percibir el mundo y, progresivamente, perfeccionar esa habilidad de seleccionar y discriminar los estímulos es que puede haber como producto la incorporación de un aprendizaje, lo que da sentido a la experiencia. Esto quiere decir que sin capacidad de percepción no podría conformarse la experiencia. “De manera general, pero no muy precisa, decimos que cuando percibimos, discriminamos, atendemos o privilegiamos una porción del mundo y he aquí que podemos decir que atendemos a un objeto o que nos apropiamos de él.” (Rosales, 2015. p.3). Es importante aclarar que, según el autor, no

solamente se perciben los estímulos sensoriales, sino que, incluso, los valores y significados pueden ser percibidos. En ese sentido, la subcategoría de percepción es clave en el marco de la investigación y a la luz de la categoría de experiencia educativa pues esta ha influido en la visión de la realidad que tiene cada uno de los participantes aprendidos desde la infancia y en la construcción de percepciones que personas cercanas han tenido sobre los entrevistados sordos; las percepciones a su vez tienen un papel en la educación y los proyectos educativos, ya que en estos se pone en juego una perspectiva de sujeto, de mundo y educación. La percepción emerge en la historia de vida a partir de las narrativas de los entrevistados en las que se evidencian cómo se percibían a sí mismos y la percepción de los profesores, compañeros, amigos y familiares sobre ellos y sobre la condición de sordera.

Percibir, tal como lo entendemos, es encontrarse con cosas y situaciones cuya aprehensión, permanencia en la memoria e impacto conductual permiten la constitución de la experiencia. No llamamos percepción a la aparición fantasmal, al episodio desconectado de una trama. La percepción es, en principio, un proceso de seguimiento de un objeto mediante los sentidos y ese objeto debe coincidir con una cosa cuya realidad o existencia mundana pueda ser comprobada, aun con sus modificaciones no esenciales. (Rosales, 2015, p.9)

2.4.5 Sentimientos

La categoría de sentimientos ha sido conceptualizada por diversas disciplinas y campos de conocimiento, particularmente la psicología se ha interesado por realizar una aproximación a dicha categoría al igual que la filosofía. Antiguamente se denominaba pasiones a la ira, el amor, la compasión, encontrando en filosofía algunas obras que aludían a aquellas pasiones, obras tales como *Retórica, Ética a Nicómaco* de Aristóteles, el *Discours sur les passions de l'amour* de Blaise Pascal, *Ética* de Baruch Spinoza y la teoría de las pasiones de René Descartes derivada de su planteamiento dualista del ser humano (Castilla, 2000). La psicología por su parte también se interesó por los sentimientos y su relación con lo psíquico, Carl Jung (citado en Balladares, Saiz, 2015) menciona que el sentimiento es una función racional -no lógica- adaptativa y evaluadora de la conciencia y de cualidad subjetiva, esta función conlleva a evaluar la cualidad y el valor específico de los objetos, es decir, los sentimientos desde la perspectiva de Jung conducen a emitir juicios de agrado/desagrado y a una actitud de rechazo/acercamiento de acuerdo con el objeto o los objetos en relación. Los sentimientos son subjetivos, estos presentan una cualidad subjetiva porque depende de la

relación y el juicio que se emita sobre cada objeto, el sentir y la forma en la que responde cada sujeto en una situación particular.

La perspectiva de Jung no es la única que pone de presente la cualidad y el valor específico de los objetos asignados subjetivamente, desde un punto de vista filosófico “Sentir significa estar implicado en algo (...) ese algo puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento...otra implicación ” (Heller, 1985, p.15); los sentimientos se encuentran relacionados con algo que según la autora, no necesariamente es un objeto determinado, sin embargo “La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, y también directa o indirecta” (Heller, 1985, p.16). El sujeto se encuentra implicado con diversos objetos en las que la implicación puede ser positiva en tanto es algo que mueve y le interesa al sujeto, es significativo y trascendental para este, pero también puede ser una implicación negativa en tanto no le interesa y se presenta un sentimiento de rechazo hacia ese algo con el que se está implicado.

Los sentimientos involucran una relación con los demás, con objetos, con el entorno o consigo mismo. Al respecto Castilla (2000) afirma:

Los sentimientos, pues, son instrumentos de que dispone el sujeto para la relación (emocional, afectiva), tanto con personas, animales y cosas, cuanto consigo mismo, es decir, con sus pensamientos, fantasías, deseos, impulsos, *incluso con sus propios sentimientos*: a todos ellos los denominamos genéricamente «objetos», si bien los primeros son objetos externos y los segundos internos. (p.20)

Los sentimientos en tanto instrumentos son un reflejo de los pensamientos, deseos, aspiraciones y le permiten expresar lo que una relación en particular le genera al sujeto, al igual que expresar de qué manera le afectan múltiples circunstancias y situaciones en relación con los objetos (externos o internos). Sin embargo, los sentimientos no se agotan únicamente en ser instrumentos, también “son estados del sujeto, porque lo cualifican y lo modifican en cierto sentido” (Castilla, 2000, p.21). Los sentimientos pueden caracterizar, describir, transformar y cambiar al sujeto, igualmente, pueden alterar las distintas relaciones en las que se encuentre.

Además, es importante destacar que

Los sentimientos comprenden una visión global y asociativa de sus objetos intencionales, en la que la valoración inicial obtenida a través de la emoción, junto con la presencia de pensamientos y recuerdos, genera creencias relevantes tanto para el establecimiento de los sentimientos como disposiciones, como para las pautas de acción subsecuentes. (Rosas, 2010, p.16)

Los sentimientos desde este autor comprenden objetos intencionales, pero sitúa un nuevo elemento, la valoración producto de la emoción que genera creencias significativas, es decir, las creencias que se tienen con respecto a algo específico surgen a partir de las emociones causadas en la implicación con ese algo.

La categoría de sentimientos es importante en el marco de esta investigación en tanto se van a analizar experiencias educativas de personas sordas, en tanto dichas experiencias tienen lugar en el contexto educativo y se relacionan con una práctica educativa es pertinente preguntarse acerca de qué sintieron cada una de las personas al estar inmersas en esta, qué emociones y en efecto sentimientos les generaron cierto tipo de situaciones, conocer si la implicación en la experiencia educativa fue positiva o negativa en términos de Agnes Heller o si hubo acontecimientos que fueron positivos como otros negativos para ellos a lo largo de su trayectoria educativa. Consideramos pertinente esta categoría porque lo que se sintió y vivió cada sujeto marca su subjetividad y repercute en otros escenarios y experiencias en las que este se encuentre inmerso, igualmente, porque esta categoría se relaciona y amplía el panorama de la experiencia que va a marcar un antes y un después en la vida de cada sujeto y específicamente en el rechazo o acercamiento hacía ciertas prácticas educativas o acontecimientos significativos en su experiencia educativa.

2.4.6 Comunicación

La comunicación humana ha sido un tema de gran interés a lo largo de la historia, tanto por su función social y cultural como por la evolución física y biológica que la hizo posible; la comunicación es posible gracias a cierta clase de monos que evolucionaron en el suelo hace aproximadamente dieciocho millones de años atrás hasta el homínido (García, 1984); la comunicación se presenta como una acción propia de la especie humana que le permitió al ser humano transmitir y manifestar experiencias a sus congéneres. La comunicación no sólo ha sido una herramienta para expresar ideas sino también un medio

para compartir y relatar experiencias ya que esta se desarrolló de forma unánime con la especie humana.

El fenómeno de la comunicación ha sido abordado en distintas épocas de la historia hasta la actualidad, “las primeras reflexiones ordenadas sobre el particular son hallables ya en el siglo v antes de la era actual entre los filósofos de la Grecia clásica” (Torrico, 2004, p.15). De acuerdo con este y varios autores, los primeros estudios interesados por la comunicación datan desde la Grecia Clásica, se puede destacar que “La retórica de Aristóteles, escrita (...) hace 2300 años, es la primera obra sobre el estudio de la comunicación” (Griffin, 2000, como se citó en Fernández, 2001); esta referencia histórica manifiesta que el estudio de la comunicación es antiguo, además, incidió en el estudio de la comunicación en el imperio romano y en particular en el pensamiento occidental. También, los sofistas se interesaron por la comunicación, por el papel que presentaba el logos “o el poder de la palabra en el mundo humano” (Fernández, 2001, p.3); para los sofistas el lenguaje permitía construir distintas posibilidades del mundo, mientras que para Platón el lenguaje era un medio de expresión imperfecto que alteraba la realidad. Así pues, la comunicación y el lenguaje en particular han sido descritos e interpretados de diversas maneras en la Grecia Clásica, no obstante, estas concepciones cambiaron en el Siglo IV cuando el cristianismo se configuró como la religión oficial del imperio romano y quedaron subordinados escritos de retórica.

Sin embargo, a pesar de las reflexiones elaboradas siglos atrás, el estudio de la comunicación en el ámbito científico no es tan antiguo “su configuración como espacio para el conocimiento científico es, de manera hasta paradójica, bastante tardía” (Torrico, 2004, p.15). Las producciones teóricas sobre comunicación sustentadas en procedimientos pertenecientes a la ciencia datan de la década de 1920, especialmente de 1940, por lo que “La comunicación (...) es aún una recién llegada al escenario del saber metódico y la producción teórica” (Torrico, 2004, p.16). La comunicación se aproxima al primer centenario como objeto de interés para el saber científico social, pero continúa siendo un campo en construcción causando que la categoría presente distintas acepciones y se le asignen diversos significados, aproximándose a lo que el autor Torrico denomina síndrome de “debilidad epistemológica”. Es importante realizar una aproximación histórica sobre la comunicación ya que esto permite comprender el recorrido y las definiciones que ha presentado dicha categoría, igual que las interpretaciones hechas por distintas corrientes de pensamiento, filósofos, psicólogos, lingüistas y sociólogos en tanto comprenden la comunicación en su

dimensión social. Además, se destaca que en un principio la comunicación le permitió al ser humano transmitir experiencias y transferir los conocimientos adquiridos, por ejemplo, acerca del entorno, a sus semejantes.

La categoría de comunicación en esta investigación se examina en su dimensión social, entendiendo que “La comunicación es inherentemente social puesto que implica una relación entre, por lo menos, dos sujetos que exteriorizan -mediante codificaciones sónicas o simbólicas- su predisposición o su voluntad para interactuar” (Torrico, 2004, p. 18). La comunicación entendida más allá del simple intercambios de mensajes implica un intercambio simbólico entre dos sujetos o más, inclusive “la comunicación es un elemento estructural de la sociedad, en el entendido de que constituye un “cemento” de la trama interindividual por el cual aquélla es conformada” (Torrico, 2004, p.18). La categoría de comunicación es importante en tanto la presente investigación se interesa por un fenómeno social situado en un ámbito educativo y que tiene gran incidencia en la experiencia educativa, además, porque la comunicación también marca el intercambio simbólico y las relaciones educativas.

El concepto de comunicación definido por el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty citado por Duarte es fundamental entendiendo que “el sentimiento de compartir es lo que define la comunicación, es construir con el otro un entendimiento común sobre algo. Es el fenómeno perceptivo en el cual dos conciencias comparten en la frontera. El entendimiento común no quiere decir concordancia total con los enunciados envueltos en el intercambio” (Duarte, 2003/2007, p.4); la comunicación se destaca por el intercambio (no sólo de información) entre dos o más sujetos, es la interrelación y construcción surgida a partir de lo compartido. Asimismo, se retoma la conceptualización de B.F. Lomov en la que se vincula el proceso de comunicación en relación con lo social pues, según el autor “Comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes (..) puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala” (Lomov, 1989, p.89); este proyecto acoge esta última definición en tanto se describe la comunicación como un proceso social mediante la utilización de un símbolo común, que no se restringe únicamente al carácter verbal y que concibe la comunicación como una actividad necesariamente compartida o de encuentro. Se escoge esta última definición ya que no se limita al modelo emisor-receptor y tiene en cuenta lo no verbal, planteando la comunicación como un fenómeno de intercambio y percepción.

La comunicación es una categoría importante en este proyecto ya que brinda elementos para caracterizar las relaciones interpersonales que establecen los sujetos sordos entre sí y con personas oyentes, destacando que en estas relaciones sociales hay dos comunidades lingüísticas diferentes que interactúan. Teniendo en cuenta que la comunicación es un proceso social, identificar su papel en las distintas relaciones que se establecen en la experiencia educativa resulta fructífero porque va a permitir identificar la incidencia de la comunicación en las relaciones educativas y en la experiencia educativa en general.

La comunicación le otorga un significado a las experiencias educativas que han tenido los sujetos, cómo éstas posibilitan no sólo un intercambio comunicativo sino también un intercambio cultural, por ejemplo, entre personas sordas y oyentes, que fortalece el reconocimiento de estos sujetos como otros diversos que, sin embargo, podrían hallar puntos de encuentro sin que la lengua sea una barrera de comunicación. También es importante tener en cuenta las situaciones en las que se presenten barreras de comunicación que hayan causado otro tipo de efectos en la subjetividad y la vivencia de cada uno de los participantes del proyecto.

La comunicación se entiende en este proyecto en la dimensión educativa, desde una mirada de la comunicación-educación en tanto esta “Nos puede ayudar a comprender que la comunicación es mucho más que transmisión de información y se convierte en uno de los elementos fundamentales en la formación del sujeto” (Valderrama, 2007, pp. 45-46). La comunicación en este proyecto trasciende y no se limita a la teoría comunicacional de emisor-receptor, sino que vista dentro de un ámbito pedagógico tiene repercusiones fundamentales para cada sujeto que se ve inmerso en la experiencia educativa, tiene efectos en la formación, la subjetividad y la vida de cada persona sorda.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque

El presente proyecto es de enfoque cualitativo en el que “las investigadoras e investigadores (...) indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis, 2006, p.24); así pues, el enfoque cualitativo permite analizar y/o captar los significados atribuidos por los individuos a la realidad desde una perspectiva múltiple y singular, motivo por el cual

es el enfoque seleccionado en el presente proyecto teniendo en cuenta el objeto de estudio y la población escogida. Además, la investigación cualitativa favorece la identificación de características, elementos y factores que inciden y se relacionan con el fenómeno u objeto de estudio. Es pertinente dicho enfoque puesto que permitirá la identificación de cualidades, condiciones y situaciones presentes en las experiencias educativas y vivencias de cada uno de los sujetos sordos que serán expresadas por medio de narrativas.

3.2

Paradigma

El proyecto de investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico entendiendo que el paradigma “se constituye en un punto o una concepción intermedia entre una concepción filosófica y la actividad o los procedimientos metodológicos propios de la investigación.” (Cerda, 1993, p. 28). El paradigma de la investigación es fundamental ya que dirige el horizonte epistemológico y metodológico, así como las reflexiones teóricas realizadas acerca del objeto de estudio; en ese sentido, la hermenéutica permite explicar, interpretar y comprender un fenómeno humano, es decir, “la hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada (Packer, 1985/2010, p.3). El paradigma hermenéutico es pertinente para este proyecto porque se estudiará un fenómeno de la acción humana en el que confluyen, interactúan, socializan y se comunican distintas culturas y sujetos dentro de un mismo ámbito, en este caso, educativo. También, porque se intentan comprender aspectos de la experiencia educativa que surgen en un momento específico y son susceptibles a cambios, de modo que recurrir al paradigma descrito anteriormente es oportuno en tanto este “es hermenéutico porque existe una necesidad de interpretación cuando uno está explicando la experiencia” (Packer, 1985/2010, p.3). En ese sentido, tanto el paradigma como el proyecto pretende identificar, explicar, indagar por la importancia de lo subjetivo, el significado de la experiencia, los aprendizajes, sentimientos, percepciones y apreciaciones a partir de lo vivido.

3.3 Método

Este proyecto investigativo en tanto es de corte cualitativo y busca rastrear las experiencias educativas de cuatro sujetos sordos presenta como método la historia de vida puesto que “se centra en un sujeto individual, y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales” (Vasilachis, 2006, p.175). Teniendo en cuenta lo anterior y el objetivo general del presente trabajo puede decirse que el

eje central del mismo será la experiencia, la cual será analizada mediante la historia de vida. Sin embargo, se destaca que el proyecto no se centrará únicamente en una historia de vida única, sino que, en términos de Vasilachis (2006) será un estudio con diseño multivocal o polifónico (p.184).

Adicionalmente, se opta por el método anteriormente expuesto como herramienta de investigación social, ya que se pretende reconstruir el relato de un sujeto y, adicionalmente, interpretar “los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo”. (Vasilachis, 2006, p.177), permitiendo identificar y reflejar posibles contradicciones, insatisfacciones o problemáticas sociales y educativas. Además, la historia de vida permite el contraste de experiencias ligadas al núcleo familiar del sujeto e instituciones a las que ha estado vinculado, tales como colegios, institutos y/o instituciones de educación superior.

Así mismo, se selecciona la historia de vida porque es el método pertinente para ubicar las experiencias educativas de un sujeto, ya que se “enfocan distintos aspectos de la vida de la persona en relación con los hechos sociales de los que forma parte, de las instituciones con las que interactúa, de las relaciones personales que establece” (Vasilachis, 2006, p.192), destacando así distintas variables que influyen en su experiencia permitiendo distinguirse de otros sujetos y configurándose como una narración subjetiva que, no obstante, permite aportar a un panorama de educación inclusiva posibilitando, a futuro, realizar ajustes y mejoras necesarias para la construcción de propuestas pedagógicas.

La técnica de análisis del presente proyecto es el análisis de narrativas puesto que “se enfoca en la comprensión de cómo los sujetos experimentan y dan sentido a su mundo, además de priorizar las historias y narrativas personales” (Dörret, et al., 2016, p.259), las cuales permiten destacar el relato personal que no se encuentra desligado de las relaciones sociales que continuamente se establecen; se escoge dicha técnica puesto que la presente propuesta de investigación se interesa principalmente por la experiencia subjetiva de la persona sorda en el ámbito de la educación. Además, porque la narrativa es “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato (...) las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos.” (Bolívar, 2002, p.5). La narrativa es una forma de reconstruir la experiencia al elaborar un análisis reflexivo y retomar elementos importantes para la interpretación de lo vivido y sentido dentro de esta.

3.4 Instrumentos de recolección

Teniendo en cuenta que la historia de vida es un proceso riguroso, se aplicará el instrumento de entrevista semiestructurada por medio de la construcción de ejes temáticos, etapas centrales de la vida y/o preguntas orientadoras que edifiquen la historia de vida de manera cronológica para “considerar los ambientes en el que el individuo se desenvuelve y las personas con las cuales construye lazos de afecto, de amistad o relaciones profesionales” (Vasilachis, 2006, p.193); y, posteriormente indagar acerca de las percepciones y sentimientos que vivió el individuo en esas situaciones respecto a la experiencia educativa, así “la entrevista en una historia de vida se destaca por subrayar particularmente ciertos momentos de la existencia del entrevistado: el relato de una vida se construye a partir del encadenamiento de hechos significativos.” (ibidem, p.198).

Tabla 2. Formato de entrevista.

<p><i>“EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA DE VIDA DE CUATRO ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS EN INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS”</i></p> <p>INSTRUMENTO RECOLECCIÓN DE DATOS.</p>	
<p>Fecha: Nombre del entrevistado Nombre del intérprete: Duración de la entrevista:</p>	
<p>Participante No. 1</p>	
<p>Edad:</p>	
<p>Institución a la que pertenece:</p>	
<p>Carrera:</p>	
<p>Semestre:</p>	
<p>Uso de lengua de señas: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Uso del español: Leído <input type="checkbox"/> Escrito <input type="checkbox"/></p>	
<p>Hablado <input type="checkbox"/></p>	
<p>Sordera: Congénita <input type="checkbox"/> Adquirida <input type="checkbox"/> ¿A qué edad) <input type="checkbox"/> años</p>	
<p>Usas: Audífonos <input type="checkbox"/> (En la adolescencia) Implantes <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/></p>	

Localidad: _____ **Estrato:** _____

Colegio en el que estudió:

Familiares sordos: Si ___ No _____

Oficio actual:

Nombre del colegio:

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

BÁSICA PRIMARIA

1. Narra una experiencia significativa que haya sido positiva para ti en la escuela primaria (Que marcó tu vida, que haya sido muy importante o agradable)
2. Narra una experiencia de dificultad (que haya sido un reto o manifestado un esfuerzo)
3. ¿En qué materias te iba mejor y en cuáles no? ¿por qué?
4. Describe ¿cómo era la relación con tu familia, maestros y amigos?

BÁSICA SECUNDARIA

5. ¿Cómo fue tu experiencia en la transición de la primaria a la secundaria?
6. ¿Te gustaba ir al colegio? Si/ no ¿Por qué?
7. ¿Cuáles fueron tus relaciones de amistad más importantes?
8. ¿En qué materias te iba mejor y en cuáles no? ¿por qué?
9. ¿Cómo era la relación con tu familia, maestros y amigos?
10. ¿Qué actividades hacías en tus tiempos libres? (Hobbies, deportes, actividades culturales, artísticas)

NIVEL SUPERIOR / EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

11. ¿Estás estudiando lo que realmente querías? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles fueron la o las razones para entrar a la universidad y qué significó para ti este logro?

13. ¿Tuviste momentos de querer renunciar a la universidad? ¿Hubo situaciones que te hicieran querer renunciar?
14. De qué manera ha afectado «positiva o negativamente» la virtualidad tu experiencia universitaria.
15. Describe ¿cómo es la relación con tu familia, maestros y amigos?
16. ¿Qué caracteriza a la comunidad sorda?
17. ¿Tu percepción sobre la sordera ha cambiado a lo largo de tu vida y este cambio influyó en el concepto que tienes de ti mismo?

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS

El siguiente apartado es el análisis de las cuatro entrevistas semiestructuradas en el marco del presente proyecto. Inicialmente se realiza una contextualización sobre cada uno de los participantes para, posteriormente, analizar la experiencia educativa en la historia de vida mediante tres ejes comunes (partes) transversales a todos los entrevistados: básica primaria, básica secundaria y educación superior; con preguntas que pretenden captar la experiencia educativa de los entrevistados, sin embargo, de acuerdo con las particularidades de cada historia de vida se realiza una aproximación a otros ejes o elementos de análisis.

Tabla 3. Matriz de análisis de entrevistas.

ENTREVISTADO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PERSPECTIVA TEÓRICA	INFORMACIÓN LITERAL	ANÁLISIS HERMENÉUTICO	CONCLUSIÓN SUBCATEGORÍA	CONCLUSIÓN GENERAL
	Experiencia Educativa	Vivencia					
		Relación Educativa					
		Percepción					
		Sentimientos					
	Comunicación	N/A					

4.1 Experiencia educativa. Entrevistada 1.

La entrevistada 1 es una joven de 28 años, recién graduada de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (DDHH) de la Universidad Pedagógica Nacional, madre cabeza de familia y actualmente reside en la localidad de Engativá. La entrevista se realizó el día 17 de noviembre de 2020, mediante la plataforma virtual Google Meet con una duración de una hora y treinta y cinco minutos.

Básica Primaria

La comunicación con mis padres: entre la lengua de señas y la lectoescritura.

El núcleo familiar es imprescindible para la transmisión del lenguaje, este proceso de transmisión permite al niño transformar emociones y pensamientos en palabras expresando deseos, sentimientos, opiniones, etc. Sin embargo, ¿qué pasa cuando este proceso de transmisión se ve limitada por divergencias comunicativas? Es usual que, familias de hijos sordos y padres oyentes que desconocen la lengua de señas, puede complejizarle el proceso comunicativo, pues existirá la limitación para poder expresarse de manera efectiva hacia el otro a causa de que no existe un código de intercambio común; esto puede afectar la relación afectiva ya que se ve limitada la capacidad de expresar sentimientos, pensamientos, opiniones, emociones, entre otras. Frente a este problema, muchas familias desconocen a quién y dónde recurrir o incluso pueden llegarse a pensar que la comunicación oral es el único camino que pueden tomar los hijos sordos para relacionarse con otros y con el mundo. ¿Qué ocurre, entonces, cuando la comunicación deja de facilitar la relación social entre un niño y sus padres y, por el contrario, la obstaculiza?

Nuestra primera entrevistada inicia relatando fragmentos de su infancia, una de las situaciones que más recuerda es la persistente dificultad al comunicarse con sus padres: “Con mis padres no me comunicaba por medio de la lengua de señas, ellos no la usaban, yo no les entendía, entonces era muy difícil” (Entrevistada 1). Este aspecto dificultó, en gran parte, que pudiese establecer una relación comunicativa efectiva e incluso un vínculo socioafectivo unido debido a la falta de un código común; sin embargo, con el tiempo sus padres buscaron otras formas de poder comunicarse con ella, “Aprendí la lectoescritura de mis papás, estoy

muy agradecida con ellos porque puedo escribir el español y pude generar una buena comunicación (...) tanto con las personas oyentes como con los sordos, esa es una experiencia significativa” (Entrevistada 1). Aunque sus padres no manejaran la lengua de señas decidieron encontrar formas de comunicación más eficaces y comprensibles con la entrevistada 1, por lo tanto, se dedicaron a enseñarle el español lecto escrito, lo cual no sólo le facilitó a la entrevistada comunicarse con su núcleo familiar sino también con otras personas oyentes. La entrevistada agradece a sus padres por brindarle tan valiosa experiencia, para ella tuvo un significado relevante aprender tanto la lengua de señas colombiana como el español lecto escrito, pues comprende que, aunque maneje su lengua natural y se desenvuelva fluidamente en ella, habita en un mundo que está conformado mayoritariamente por personas que no hacen uso de la lengua de señas e igualmente deberá relacionarse con ellas. Así, aprender a leer y escribir se convierte en la posibilidad de ingreso y participación en el mundo social.

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura se desarrolla, generalmente, en las primeras etapas de la infancia y es enseñado por el primer núcleo social que tiene contacto con el infante (padres o tutores). La transmisión de signos y símbolos es un proceso que no se limita únicamente a recibir y procesar información mediante la transacción de un código; dicha transmisión es un punto de inflexión en la vida del ser humano en tanto le posibilita socializar e interactuar con otros, expresar sus pensamientos y deseos y, además, crear y producir saberes propios. El acceso a la lengua de señas y al español brindan la oportunidad de socializar e interactuar con comunidades y sujetos distintos. Por esto, lo que narra la entrevistada se constituye en vivencia en tanto la comunicación transforma su existencia y forma de comprender el mundo, permitiéndole conocer y compartir con personas fuera de su núcleo familiar, lo cual le brinda nuevas experiencias de vida. Además de lo anterior, el hecho de que sus padres reforzarán en ella el español leído y escrito a una edad temprana facilitó el posterior aprendizaje de contenidos escolares, a comparación de personas sordas que aprenden los procesos de lectoescritura a edades más tardías y esto les dificulta el aprendizaje de conocimientos más complejos.

Nuevo colegio, nuevas personas: Primera vez que vi tantas personas como yo.

La entrevistada 1 estudió la primaria y secundaria en el colegio Filadelfia, una institución educativa para personas sordas, ella recuerda que la primera vez que llegó le fascinó ver que todos los niños interactuaban con tanta fluidez, “Cuando yo ingresé al

colegio, algo en mí cambió, estaban los sordos y todos se comunicaban con la lengua de señas y yo decía: no, no quiero regresar a casa” (Entrevistada 1). El ingreso a la escuela fortaleció sus procesos de comunicación y socialización enfrentándose a personas y situaciones totalmente impredecibles en las que tuvo que desenvolverse sin la tutela continua de sus padres, pues el colegio era un lugar en el que debía valerse por sí misma, al menos en temas de socialización y adaptación. Conocer un lugar en el que todos se comunicaran por medio de la lengua de señas generó un gran impacto en ella, quería pasar más tiempo en la escuela que en su propia casa, disfrutaba más expresarse allí. Conocer la escuela generó muchas emociones en la entrevistada 1, especialmente al encontrar en ella sujetos distintos que, incluida ella, compartían algo en común, lo cual la hizo sentir parte de un grupo; allí la entrevistada establece relaciones sociales y afectivas importantes en las que puede expresarse de una forma comprensible para otros, puede manifestar sus ideas, emociones y sentimientos mediante el uso de un código común en un grupo.

La entrevistada comprendió que, además de manejar la lengua de señas, era imprescindible aprender la lectura y escritura, pues debía usar el español en casi todo, era la base de todos sus aprendizajes en el colegio y, además, la posibilidad para comunicarse con personas oyentes que, por cierto, era a quienes más veía en su día a día. Aunque a veces se le dificultaba entender textos o confundía la estructura de las frases, recuerda un maestro que fue su apoyo y le enseñó la importancia del español lecto escrito, le decía que no solamente era importante que aprendiera la lengua de señas, era fundamental que manejara a la perfección el español debido a que la mayoría de la información (en libros, periódicos, noticias y otros) estaba en español. Lo recuerda con mucha emoción pues siempre la motivó a mejorar, le dedicaba el tiempo para explicarle y así poder entender lo que se le dificultaba en el colegio: “Cuando yo era pequeña había un profesor, no recuerdo en este momento el nombre, pero este docente me ayudaba mucho a corregirme” (Entrevistada 1). Además de sus maestros, la entrevistada 1 recuerda una compañera del colegio que la apoyó mucho tanto en su proceso educativo como en lo personal, fueron muy buenas amigas incluso hasta la graduación y ella la recuerda como si fuera uno de sus grandes maestros:

Se llamaba Angélica (la entrevistada hace la seña de la persona a la cual se refiere), yo me acerqué a ella y me enseñó mucho, ella me cuidaba. Ella fue una compañera que me enseñó mucho, me corrigió, me enseñó la lengua de señas; para mí fue como

mi profesora porque me enseñó demasiado y eso hizo de mí una mejor persona.
(Entrevistada 1)

La escuela, la familia y los amigos como posibilidades de construcción de la experiencia.

La vivencia constituye un acontecimiento muy particular para el sujeto, puede ser un recuerdo no siempre nítido, un fragmento de algo que alguna vez le dijeron o alguna imagen que lo impactó; pues en la vivencia se pone en juego la percepción, los sentimientos y pensamientos que no pasan desapercibidos por dicho sujeto, hay algo en ello que los impacta de tal manera que tocan fibras profundas en el ser, que calan de tal forma al punto de transformar, de alterar, de descomponer. El apoyo de familiares, maestros y amigos en torno al ámbito escolar, educativo y personal fue fundamental en la infancia de la entrevistada, alguno de los acontecimientos que vivió o recuerdos de lo que escuchaba de los adultos, se constituyeron como vivencias significativas, ella misma lo confiesa:

Mi tío. Él también me exigía, me decía: “Bueno, tienes que aprender, tienes que exigirte. No puedes pensar que tú no puedes, tienes que ser juiciosa”. Tuve el apoyo de mis papás, de mis tíos y en el colegio. Fueron muchas enseñanzas y para mí unos aprendizajes muy significativos, así que estoy muy agradecida con ellos. Mis papás han estado conmigo toda la vida. Yo no le entendía a los oyentes y, además, era muy desobediente, pero cuando entré al colegio mi vida cambió. (Entrevistada 1)

En los sentimientos se caracteriza la relación que establece un sujeto consigo mismo, con los otros y con lo otro; esto quiere decir que los sentimientos que posee un sujeto hacia un objeto expresan el tipo de vivencia que tuvo con dicho objeto y la cualifican, si fue algo positivo o no, si causa emociones agradables o desagradables, si conllevó a la transformación de dicho sujeto de alguna manera. De esta forma, vemos que las vivencias mediadas por los sentimientos trascienden lo instantáneo y tienen la capacidad de cualificar experiencias que van formando y transformando al sujeto en su cotidianidad e impactando en futuros acontecimientos, esto puede verse reflejado mediante el relato de la entrevistada, sobre todo empezando la etapa de secundaria. Por ejemplo, las emociones y pensamientos que provocaron ciertas vivencias como salir con sus amigos a conocer otros lugares fuera de la escuela, donde no tenían constantemente a alguien que supervisara su conducta o sus

expresiones y que los reprendiera o corrigiera por ello causaba en ella sentimientos de libertad, rebeldía e incluso autonomía lo cual fue influyendo en su carácter, es decir, aunque fuera muchas veces una niña obediente si había algo que la impulsara lo suficiente no dudaba en hacer lo que quería, en arriesgarse a curiosear lugares desconocidos, en atreverse a hacer caso omiso o sublevarse a lo que se supone debía hacer. Esto explica que cuando un sujeto se siente lo suficientemente implicado en algo, un objeto, persona o acontecimiento es capaz de establecer una relación particular (subjetiva) con ese algo, aunque desde el entorno social se le demanden actitudes, comportamientos o posturas diferentes podrá tener la oportunidad de elegir, de creer o no en lo que le parezca, de establecer pautas de conductas propias desde su sentir y su propio juicio.

Básica Secundaria

Se transforma la percepción: De niña a adolescente.

La entrevistada 1 comienza su bachillerato, el inicio de su adolescencia y con ella muchos cambios físicos, mentales y actitudinales que poco a poco van transformando sus percepciones y opiniones respecto a los acontecimientos por los que debe enfrentar, entre ellos: el aumento de la dificultad académica, las normas institucionales, disgustos y desacuerdos con sordos y oyentes, sus intereses y motivaciones comienzan a alterarse, etc.

En secundaria hubo muchos cambios. Yo entré como a los 18 años a secundaria, y eso también influye. Había muchas intrigas. Mi mamá me decía que yo iba a cambiar, me decía “¡Ojo, cuidado, pilas!” ... Pero ¡ag! yo decía “yo no soy así”. Por eso yo me escapaba. (risas) Cuando estaba en octavo y noveno de secundaria, mi papá me decía “Llegue puntual a la casa, sea decente. Debe ir de la casa al colegio y del colegio a la casa” y yo contestaba “Sí señor” pero no, yo era muy terca y muy rebelde. (...) Un día yo me escapé del colegio, todos estaban muy preocupados, no sabían dónde ni qué estaba haciendo... esos cambios de la adolescencia. Yo antes, cuando era niña era muy inocente y muy obediente; pero cuando entré a la adolescencia me volví muy terca y les decía “Es que ustedes no me entienden”, yo ya no era tan sumisa como antes. (Entrevistada 1)

En la escuela primaria, la entrevistada aprendió la lengua de señas, conoció personas con las que podía interactuar sin barrera comunicativa alguna y aprendió de maestros que la

apoyaron en su proceso educativo. No obstante, el paso de primaria a secundaria representó para ella situaciones de dificultad, pues se enfrentaba a temas más avanzados, conceptos más complejos ya que dejaba de ser una niña. Empezó a desmotivarse por algunos aspectos de la escuela, las buenas notas y el comportamiento ejemplar ya no eran su prioridad; cuando le preguntamos si le gustaba el colegio, esto fue lo que nos respondió:

Buena pregunta (se ríe). Personalmente, el colegio... pues, me interesaba; hacían actividades chéveres en las clases, entonces los niños se sentían alegres, pero... yo iba como por mirar, como dije anteriormente yo era un poco rebelde. Temas como la ropa, el uniforme, pues no eran de mucha importancia para mí. A mí lo que más me gustaba era estar callejeando, estar en la calle mirando, estar por fuera, jugar fútbol... A mí me gustaban actividades distintas, entonces yo capaba clases cuando no me gustaba. (Entrevistada 1)

Fuera de la escuela: Escenarios de apertura a nuevas vivencias y sentimientos.

Además de la escuela hay otros lugares que también dejan en el sujeto vivencias valiosas y constituyen experiencias que perduran a lo largo de la vida, convirtiéndose en recuerdos inestimables. Para la entrevistada, salir a jugar con sus amigos, aprender de la calle y captar aprendizajes que en el colegio no le enseñaban tuvo un gran impacto en ella; se enfrentaba a lo desconocido con emoción y mucha receptividad. Le interesaba más lo que podía ver fuera del colegio que lo que le enseñaban en el mismo y optaba incluso por escaparse si había otra actividad que le motivara más, era decidida a curiosear por fuera, aunque eso significara llegar tarde a clases. Las emociones que estas actividades causaban en la entrevistada muchas veces guiaron sus conductas, si le animaba salir a jugar fútbol con sus amigos no dudaba en faltar a la escuela o llegar tarde a casa, si sentía curiosidad o interés por temas que conversaban sus amigos y profesores, eso la impulsaba a dar su opinión, preguntar o simplemente escuchar y aprender de las palabras de otros.

En el colegio siempre me decían: debe cumplir con las normas, debe ser decente, debe ser honesta, debe ser cumplida. Yo decía que sí, si... pero por fuera, yo era muy grosera, yo andaba con hombres, tocábamos temas vulgares de la juventud. (Entrevistada 1)

En esta situación se contraponen, por un lado, la escuela como institución reproductora y reguladora de normas y valores y, por el otro, la dimensión subjetiva de la entrevistada y las experiencias que en ese momento de su existencia está viviendo. La entrevistada conocía las reglas, en el colegio y en su casa, conocía las consecuencias y los efectos que provocaban sus comportamientos, y aun así optaba por no seguir algunos de ellos. Este fenómeno de hacer caso omiso a ciertas directrices aun conociendo las consecuencias, evidencia la formación de deseos y prioridades en el individuo (decisiones que, también, pueden estar influenciadas por etapas de la vida, como por ejemplo, la adolescencia, la cual implica tanto cambios físicos, biológicos y psicológicos); salir a curiosear, conocer lugares fuera de la escuela, conversar con otras personas, todo esto va construyendo vivencias particulares, forjando una postura del sujeto ante el mundo, preguntarse qué sentido o cuánta relevancia le atribuye a ciertos aspectos de la vida en distintos momentos, como por ejemplo: la disciplina académica, las normas institucionales, la ética y la moral, la familia y amigos, entre otros. De esta forma, puede decirse que, aun cuando existan distintas instituciones con el propósito de brindar herramientas sociales (juicios, valores de época, normas culturales, ideales, etc.) que permiten al sujeto adaptarse y desenvolverse en un entorno característico, está siempre latente la posibilidad de una decisión distinta o contracorriente, de seguir criterios al pie de la letra o transformarlos, atribuyéndoles un sentido distinto, interactuando así de forma particular con el mundo y con los otros.

La influencia del maestro y los límites del intérprete: ¿Cómo fue la relación educativa?

En lo referente a los profesores de secundaria, algunos maestros sabían lengua de señas por lo cual dictaban sus clases mediante la utilización de esta, sin embargo, debido a que no todos tenían un buen nivel en el manejo de lengua de señas, con algunos maestros debían tener servicio de interpretación. “Las clases se hacían esporádicamente con el intérprete. Ya cuando se contaba con el docente que usaba lengua de señas eran mucho más fáciles las clases” (Entrevistada 1). El intérprete es una ayuda muy grande cuando se trata de transmitir información de una persona oyente a persona sorda o viceversa, sin embargo, la entrevistada expresa que era más sencillo y agradable cuando el propio maestro se expresaba en lengua de señas, pues podía establecer una relación directa entre quien enseña y quien aprende; en ocasiones, cuando hay un mediador puede alterarse la esencia del mensaje a transmitir o incluso, y eso depende del intérprete, el mensaje no es claro, es ininteligible, lo cual es muy problemático, particularmente en los procesos educativos. Además de esto,

algunos aspectos socioafectivos de la relación educativa también pueden verse en juego, ya que el mensaje no se emite directamente del maestro sino desde un tercero, y en el camino elementos como: expresiones faciales y corporales del maestro, la postura, carácter, manías, expresiones propias, entre otros elementos que denotan la singularidad de quien enseña pueden llegar a perderse en la interpretación. A pesar de estos elementos a considerar, la entrevistada recuerda con claridad algunos maestros que por razones distintas causaban un impacto e influencia particular en ella:

Recuerdo al profesor de filosofía, me dejaba boquiabierto porque su discurso era muy interesante, las cosas que él enseñaba me parecían muy interesantes y me gustaban muchísimo. Yo participaba mucho en esa clase, cuando preguntaba algo se formaban algunos debates. Muchos compañeros decían que filosofía era aburrido o no les gustaba, pero a mí me parecía muy interesante. (Entrevistada 1)

En la relación educativa se ejerce una influencia de carácter educativo, esta influencia es imprescindible para el proceso de transmisión y está marcada por el ámbito afectivo. Esta transmisión enseña mucho más que contenidos, pues en el proceso educativo se pueden transferir actitudes, sentimientos, motivaciones, intereses, entre otros, hacia el alumno que percibe las posibilidades que le enseña el maestro. Sin embargo, no hay garantía de que esta transferencia se dé con cada uno de los alumnos y de la misma manera, pero es innegable que el maestro deja de ser un simple transmisor de contenidos y llega a desencadenar múltiples sentidos y significados en la experiencia escolar de los alumnos. En el caso de la entrevistada, es peculiar que le llame la atención una materia que implica e invita a la reflexión y el debate, en la cual puede expresarse con libertad, interpelarse y pasar de la creencia al argumento; es claro que en la entrevistada 1 hubo una influencia significativa del profesor para que dicha materia fuera de su interés.

Entre la comunidad sorda y la comunidad oyente: ¿Cómo me perciben y cómo los percibo?

Debido a que la entrevistada 1 estudió, gran parte de su trayectoria escolar, en una institución para personas sordas, interactuaba mayoritariamente con ellas y, además, le agradaba, se sentía cómoda, se sentía parte de; sin embargo, cuando compartía espacios con personas oyentes la situación cambiaba: “Yo no interactuaba con oyentes, interactuaba con muchos sordos, con amigos sordos del colegio (...) Honestamente, con los oyentes no me sentía bien, me sentía incómoda o hasta los rechazaba... con los sordos me sentía más

cómoda” (Entrevistada 1). En esta respuesta la entrevistada describe y compara sus sentimientos respecto a la comunicación y socialización tanto con personas sordas como con personas oyentes. Estos sentimientos le atribuyen determinado valor al hecho de compartir con dos grupos sociales diversos manifestando así su agrado o desagrado. Por un lado, manifiesta su incomodidad y total rechazo al compartir con personas que la perciben como una persona que se reduce a su discapacidad, como una persona incapacitada, que no puede realizar actividades por sí misma y que depende constantemente de la ayuda de otra persona y, a partir de allí, le expresan lástima o compasión; percepción ante la cual está en completo desacuerdo y que, por medio de su historia de vida, pretende cambiar.

Siento que ellos miraban a los sordos como los discapacitados, los que no pueden, los diferentes. Por ese motivo yo prefería no interactuar con personas oyentes, simplemente con sordos. No concuerdo con la palabra “discapacidad”, coincido más con las distintas capacidades para poder así convivir dentro de una comunidad (Entrevistada 1)

Habitar un lugar en el cual no hay una comunicación asertiva y, muchas veces, ni siquiera es posible un intercambio básico por la barrera de desconocimiento del idioma o porque no hay código común; sumado a esto, actitudes de menosprecio o desidia, influyeron en que la entrevistada experimentara sentimientos de desagrado y rechazo al tener que integrarse con personas oyentes; no obstante, al encontrar un grupo de personas a los que se les considera semejantes, en el que el individuo puede expresarse porque los demás comparten dicho código le brinda seguridad y comodidad. La entrevistada expresa que con grupos de sordos se sentía cómoda, se adaptaba más fácilmente pues se sentía parte de dicho grupo, tenía una posición de igualdad frente a los demás, había un sentimiento de empatía y colectividad, lo que en absoluto no pasó interactuando en grupos de personas oyentes. La atribución del valor y sentido que le atribuye la entrevistada al hacer parte o no de dichos grupos impacta en sus pensamientos, juicios, opiniones y, sin duda, impacta sobre su experiencia, sobre su trayectoria de vida, especialmente al ser una persona sorda, experimentar los acontecimientos desde allí y sentirse parte de dicha comunidad.

Y... para mí, ¿qué significa la comunidad sorda?

La comunidad sorda significa que hay habilidades y posibilidades diferentes (...) Las personas pueden tener diferentes capacidades. La comunidad sorda, como la

comunidad indígena es una minoría lingüística, sin embargo, para nosotros la lengua de señas es muy rica. No hablamos de discapacidad sino de capacidad lingüística (...) Lo planteo de esta manera, hay dos perspectivas: la perspectiva médica y la perspectiva antropológica, desde la perspectiva médica se destaca la deficiencia o ausencia de la audición donde hay que curar a quien no puede oír; sin embargo, desde la perspectiva antropológica se destaca un sujeto que tiene capacidad y que se diferencia. Si hablamos desde la perspectiva médica, hablamos desde la sordera y nos centramos en el oído, pero si hablamos desde la perspectiva antropológica hablamos desde las capacidades que distinguen a un sujeto de otro que tiene otras capacidades. (Entrevistada 1)

La percepción que un sujeto tiene sobre una población o grupo social en particular está influenciada por los significados que en algún momento la cultura en la que se encuentra inmerso le ha atribuido a dicha población formando así ideas, juicios y prototipos. Sin embargo, dicha percepción individual puede transformarse por medio de la experiencia directa que adquiere un sujeto al interactuar con dicha población, desmintiendo o reafirmando ideas o modelos instalados culturalmente. La entrevistada expresa la percepción que, asegura ella, tienen muchas personas sobre la comunidad y la persona sorda; y, aunque, en ella misma ha influido dicha percepción colectiva de ver a las personas sordas desde la lástima y la incapacidad, expresa no compartirla. La entrevistada ha podido contrastar las distintas percepciones que tienen sus familiares, amigos y conocidos sobre la comunidad sorda con su propia experiencia y trayectoria de vida, habitando e interpretando el mundo como una persona sorda.

El proceso de la percepción finaliza solamente cuando el sujeto muere, esto quiere decir que, a lo largo de su vida, el individuo va oscilando entre lo social y lo individual pues no puede deshacerse de ninguno de los dos extremos; siempre estará permeado por lo que otros han hecho del mundo incluso antes de que él existiera y entre lo que cree que es propio, que le pertenece, que lo diferencia de los demás, para ordenar, explicar y habitar en el mundo en el que se encuentra. Dicho mundo externo causa sensaciones, impresiones y sentimientos propios que se manifiestan en pensamientos, en palabras, en señas, que se expresan en lenguaje con la intención de poder atribuir sentido.

La percepción acompaña durante toda su vida al humano en tanto le permite atribuir significado a las vivencias cotidianas para construir experiencia, individual y colectiva, donde

pueda adaptarse y controlar lo que le rodea pues no es un ser cien por ciento determinado, tiene la facultad de autodeterminarse gracias, en principio, a otros. De esta forma, aun cuando nuestra entrevistada ha pasado por un largo proceso de formación el cual le ha brindado herramientas necesarias para sobrevivir e interactuar en un mundo social, no es el fiel reflejo de lo que le han enseñado; ha olvidado muchas cosas, conoce otras aunque no le parezcan relevantes, tiene preferencias diversas influidas por sus procesos afectivos y cognitivos que la convierten en un ser particular que percibe y entiende el mundo de forma distinta a como la entiende otra persona que puede asemejarse a la entrevistada, pues es imprevisible los significantes que tomará un sujeto para hacerlos parte de sí y construirse a partir de ellos naciendo de allí la experiencia.

Finalizando la escuela secundaria, la entrevistada recuerda un último profesor que, sin lugar a dudas, causó un impacto significativo en ella, la motivó a pensar en distintas posibilidades para su futuro, posibilidades que ella no tenía previstas. Ella recuerda con mucho cariño y admiración a todos aquellos maestros que la apoyaron y le brindaron formas distintas de comprender la realidad, generando en ella nuevas expectativas ante la vida.

Otro profesor fue el de español, él me corregía mucho la lectoescritura porque me decía que tenía que aprenderlo porque iba servirme para mi futuro, me decía: “Cuando usted sea profesional ¿qué va a hacer si no sabe leer y escribir? ¿cómo va a entrar a la universidad?” y yo decía “¿entrar a la universidad? ¡Yo qué voy a entrar a la universidad!”. También me pedía que además de realizar oraciones debía argumentarlas. Esos profesores los quise muchísimo, para mí fueron muy importantes y fundamentales. Luego supe que me admitieron en la universidad, estaba muy contenta... (Entrevistada 1).

En la relación educativa se destacan dos agentes, ambos activos, en el proceso educativo: uno que muestra, indica, enseña, guía, y otro que observa, ejecuta, aprende, es guiado; uno que propone y otro que acepta o rechaza. En la relación educativa, el adulto es quien intenta ordenar las posibles experiencias del sujeto con la intención de dar forma, pero, finalmente, es el alumno quien le atribuye o no sentido.

En ese acto del alumno de dar sentido, uno de sus referentes imprescindibles es el maestro, un adulto que por alguna razón desconocida para él causó un efecto particular en el alumno; su forma de hablar, su método de enseñanza, su carácter, su discurso, su clase, entre otras características, son elementos que pueden interpelar e impactar a un alumno,

cualificando su trayectoria escolar y su experiencia educativa; maestros que dejan huella por algún motivo y seguirán siendo recordados por sus alumnos incluso cuando ya no estén.

En el caso de la entrevistada, esta relación educativa fue relevante en tanto algunos de sus maestros notaban las cualidades y capacidades y, a partir de allí, la motivaron para mejorar sus debilidades haciendo que se esforzara. Estos maestros no la infravaloran o subestimaban, percibían a la entrevistada desde lo que era capaz de hacer para mejorar, para escucharla, para impulsar a trabajar cada día más por superar los imaginarios y prejuicios sobre las personas sordas, ofreciéndole oportunidades y alternativas que ella no había considerado.

Educación Superior

La universidad como privilegio: La academia como oportunidad para la comunidad sorda.

En este caso, el cambio del colegio a la universidad tuvo un impacto positivo en la entrevistada. Allí pudo conocer más personas que se comunicaban por medio de la lengua de señas, que también sentían un afecto por la comunidad sorda, se sentían partícipes de esta y, además, estudiaban carreras distintas lo cual le permitió a la entrevistada empaparse de saberes y perspectivas diferentes. La vida universitaria exigió de la entrevistada: independencia, libertad y también autonomía. Expresa que concibe su carrera y universidad como un proyecto de vida, un lugar en el cual se debe construir un discurso propio mediante la argumentación para así acceder a los conocimientos de la academia. Para la entrevistada, la universidad es un antes y un después en su trayectoria de vida, cuando estaba en el colegio no contemplaba la universidad ni siquiera como una opción, sin embargo, cuando un maestro la motivó a esforzarse y mejorar su habilidad lecto escritora para poder ingresar, puso en la universidad expectativas y anhelos incluso más grandes que sus deseos individuales. Proyectó en la universidad una oportunidad para ella y, especialmente, una oportunidad para la comunidad sorda, una oportunidad para que personas de comunidades históricamente vulneradas y con pocas oportunidades pudiesen acceder a la educación, no como servicio sino como derecho, mejorando así sus condiciones de vida y con la oportunidad de producir conocimiento de y para su comunidad. En palabras de la entrevistada:

Yo no pensaba en la universidad, pero cuando el profesor de español me decía que debía practicar para poder entender las palabras, que debía aprender porque cuando

entrara a la universidad debía comprender pues yo pensaba que la universidad, bueno, podía ser una buena opción (...) Veía la universidad como una oportunidad para la comunidad sorda porque sinceramente no es que entren muchas personas sordas a la universidad. (Entrevistada 1)

A través de las exigencias culturales, sociales y familiares un sujeto construye posibles maneras de habitar el mundo, por ejemplo, desde el arte, desde el oficio, desde el deporte, entre otras. Estas maneras de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros impactan en la experiencia del sujeto y en su historia de vida desde dimensiones como: la cognitiva, social, afectiva e intelectual. En el caso particular de la entrevistada, entre sus diversas motivaciones, intereses, exigencias y necesidades, elige la universidad como oportunidad para ella y para la comunidad que quiere representar. Para ella, la universidad significa un proyecto de vida a los que muy pocas personas, especialmente personas sordas, tienen el privilegio de acceder. La entrevistada le atribuye un profundo significado a la universidad con el deseo de demostrarse a ella misma y a los demás sus capacidades; además de esto, percibe el acceso a la educación superior como un privilegio de unos pocos. Desde su experiencia personal y la de personas sordas cercanas, afirma que son reducidas las oportunidades que tiene una persona sorda para ingresar a la educación superior.

Después de todo esto me dan la noticia de que efectivamente pasé, tenía muchas expectativas. Recordaba que en el colegio yo estudiaba de ocho de la mañana a dos de la tarde, así que para mí fue una sorpresa ver que la universidad tenía diferentes horarios, mañana, tarde y noche, en la universidad no hay uniforme que llevar, hay más autonomía, hubo muchos cambios a los cuales tuve que adaptarme poco a poco. Cuando ingresé a la universidad, llega el profesor a dar su cátedra y lo acompaña el intérprete, era mi primera experiencia directa teniendo un intérprete todo el tiempo, a veces me confundía porque los servicios de interpretación son diferentes, pero me adapté poco a poco. (Entrevistada 1)

La comunicación es un elemento inherente en toda relación humana, especialmente en la relación educativa, según Touriñán, la comunicación debe cumplir con el criterio de uso formativo en el cual se transmite con la finalidad de educar. De acuerdo a esto, en la relación educativa también se transmiten posibilidades (de oficio, de trabajo, de vida) en las que algunas veces el alumno podrá elegir por sí mismo y, en otras ocasiones, alguien más elegirá por él. En este caso, la universidad no era una opción para la entrevistada hasta que un

maestro que fue importante para ella lo sugirió; si elegía la universidad como opción debía prepararse, adquirir y reforzar habilidades y conocimientos que le permitieran mantenerse en esa elección. Para la entrevistada, acceder y habitar en la universidad es considerado un reto en tanto hay que adquirir conocimientos más complejos, convivir con personas que tienen opiniones, posturas y una lengua completamente diferente, argumentar las opiniones, empezar a construir un discurso propio sustentado en el marco de saberes académicos, es decir, en la universidad la palabra es imprescindible en la formación personal, académica, profesional y política.

Poco a poco va aumentando la dificultad y cuando empezó lo difícil yo dije “no, esto no es para mí, yo mejor me retiro de la universidad porque eso es muy complicado, yo no puedo, eso de los derechos humanos... estoy a punto de retirarme”. No me gustaba como aumentaba la dificultad... Seguí esforzándome, trabajando y trabajando, mejorando y cada día encontrando nuevamente interés en la carrera y bueno. (Entrevistada 1)

Las vivencias también se constituyen por situaciones de dificultad, pues ponen a prueba capacidades, habilidades y deseos del individuo en un momento específico de su vida con unas condiciones particulares; estas situaciones de dificultad impactan en las emociones de quien las vive y, además, pueden impactar en la personalidad del sujeto de tal manera que transforma percepciones, sentimientos, pensamientos y relaciones que pueden afectar o influir futuras vivencias. En este caso, la entrevistada pasa por un conflicto personal causado por la complejidad académica que conlleva la formación universitaria, piensa que no se puede superar un obstáculo por su dificultad y la emoción que esto le causa en el momento produce desmotivación y desinterés por la carrera, incluso la intención de retirarse de la universidad. Sin embargo, la entrevistada decide no desistir en ese momento y continuar con su proceso académico, tomando fuerzas para seguir buscando motivación, de tal manera que logra superar dicha situación y decide continuar sus estudios.

Estudiante universitaria... y, además, mamá.

Una de las experiencias que más impactó a la entrevistada fue quedar en embarazo a la mitad de su carrera universitaria, fue un acontecimiento difícil en tanto supo que debía retirarse de la universidad para empezar a conseguir trabajo, pues de ahí en adelante debía pensar en su futuro y, además, en el futuro del bebé que venía en camino. Su cuerpo empezó

a cambiar, sus responsabilidades y prioridades se transformaron de forma radical, ya no era sólo una estudiante, sino que, además, iba a ser mamá, y eso conllevaba otro tipo de preparación y de planes. La entrevistada expresó el deseo de que, cuando naciera su bebé, debía generar una excelente comunicación con su hijo; para ella el tema de la comunicación es imprescindible para establecer una buena relación social y afectiva, así como una conexión importante con otro ser humano. A pesar de la preocupación y aflicción de la entrevistada respecto a abandonar la vida académica por la necesidad de buscar empleo, su familia fue un gran apoyo para que no desistiera de su carrera, la acompañaron en su embarazo y sustentaron la parte económica con la condición de que culminara su carrera profesional.

Cuando estaba en la universidad, en el año 2015, en sexto semestre quedé embarazada y eso generó un gran impacto. Pensé en retirarme de la universidad y pensé que mis sueños habían terminado ahí, pensé que tendría que retirarme para empezar a trabajar, pero mi madre me dijo “no señora, usted puede, puede ser profesional” pero yo pensaba que no, que tenía que estar con mi hijo y generar esa conexión y comunicación. (Entrevistada 1)

No abandonó la universidad, con el apoyo de su familia y amigos continuó estudiando, ellos fueron un soporte imprescindible para que, como ella misma dice, no abandonara sus sueños. Su embarazo produjo diversas incertidumbres, dilemas y cuestionamientos importantes que afectaron su día a día y su percepción sobre distintos temas como: la libertad, la disciplina y la responsabilidad, entre otros. A pesar de que el embarazo y convertirse en mamá fue un reto para la entrevistada, no lo percibe como un impedimento para su vida profesional.

Al siguiente año, en el 2017, volví a ingresar a la universidad, sentía la carga de tareas, actividades, la responsabilidad con mi hijo, pero seguí luchando (...) mi familia me apoyaba, mi hermana cuidaba a mí hijo mientras yo seguía estudiando. Claramente sentía mucha responsabilidad, en la universidad y en la casa... (Entrevistada 1)

Para la entrevistada, la universidad significó darse la oportunidad de poder conocer personas, ideas, contextos y ambientes diferentes con los cuales reflexionar, pudo aprovechar esa oportunidad sin tener que abandonarla, pero esforzándose aún más. La entrevistada tiene muy presente algunos comentarios de su infancia acerca de lo que, según algunos,

representaba ser y vivir como una persona sorda, y tanto su trayectoria académica y personal le ayudaron a analizar y transformar estos juicios, la universidad fue una etapa crucial en esto.

Construcción de mi percepción sobre los sordos: Antes y después de la universidad.

Crecer en medio de una época en la que iban surgiendo diversas normativas en las que se reconocía la población sorda y sus derechos, donde se empezaban a formular lineamientos respecto a políticas educativas, sociales, inclusivas, entre otras, en donde iban poco a poco surgiendo instituciones y movimientos que reconocían a la comunidad sorda, etc.; la entrevistada fue notando las transformaciones no solo en las concepciones de las personas sordas sino, también, en la visibilidad y oportunidades que tenían como sujetos y comunidad de derechos en términos legales y prácticos.

Cuando yo era más pequeña veía a los adultos, ellos me veían y decían “no, ellos no pueden, hay muchas barreras, podrían trabajar en algo sencillo”, pero yo me puse a pensar y me preguntaba ¿Y es que los sordos no pueden y los oyentes sí?, cuando fui creciendo... Yo nací en 1991, así que, en 1996, es decir, cuando tenía cinco años yo me daba cuenta de que los adultos decían “no, eso no se puede, es muy difícil ingresar a la universidad”, un adulto sordo decía “toca es trabajar en algo sencillo” y yo quedaba con esas ideas, pero no entendía. No entendía por qué. Cuando sale la ley acerca de la lengua de señas y la ley de la educación, cuando sale la ley del acceso al trabajo y a la universidad para población con discapacidad... yo voy creciendo y surgen estas nuevas leyes. Y veía sordos que decían “yo ya soy profesional” y recordaba cuando esos adultos me decían que no se podía. Y ahora es diferente, ya hay profesionales, saber que puedo decir “sí, soy profesional. Si, soy profesora” y ver que hay otro que puede decir “yo soy psicólogo” o “yo trabajo en mecánica”, ver que son profesionales y son jóvenes. (Entrevistada 1)

Ella misma se toma como testimonio para rehusarse a las concepciones negativas o limitantes sobre las personas sordas, y asimismo, su trayectoria en el colegio, la universidad y la vida cotidiana le ha llevado a hacer resistencia a dichos prejuicios, teniendo el orgullo de saber que su caso es distinto, de que ella sí pudo, de que no tuvo que limitarse a un oficio sencillo, de que es profesional y que eso también es un acto de resistencia y oposición frente a limitantes sociales y culturales, asimismo, le enorgullece ver a jóvenes como ella habitando

cada vez más espacios que décadas atrás les fueron negados. Para la entrevistada, el surgimiento de todas estas leyes han sido un avance en términos sociales, culturales, laborales y educativos, pues van transformando las representaciones sociales de las personas y así mismo la realidad de las mismas, ella misma se da cuenta del impacto de dichos avances en lo político y cultural, en los encuentros en diversos espacios con otros sordos que, como ella, tuvieron la oportunidad de ingresar a la academia y en la actualidad no solamente han alcanzado logros en lo profesional sino también en lo personal.

La entrevistada no aceptaba los comentarios peyorativos que algunas personas hacían sobre los sordos y, a medida que fue creciendo, se dio cuenta de que su realidad como persona y como persona sorda no era como los demás decían que estaba destinada a ser. Ver a otros sordos que eran todo aquello que los demás aseguraban que no se podía, además de motivar a la entrevistada a seguirse formando y trabajando para transformar dichos prejuicios que impactaron en ella, también posibilitó distintas reflexiones y cuestionamientos suscitadas sobre todo en el ámbito universitario.

Cuando yo ingreso a la universidad y veo las diferentes habilidades de los sordos me doy cuenta de que el problema no está en la sordera, sino que hay diferentes formas de comunicación y diferentes posibilidades. Comparaba la situación de antes y la situación de ahora, es diferente. Yo soy una persona sorda, sí, soy sorda pero las personas que me decían “usted no puede, no puede ser profesional, usted no puede llegar a una licenciatura” y yo miraba y pensaba ¿no se puede aspirar a una maestría? y con mis compañeros de tesis veía personas con maestría... son diferentes posibilidades. (Entrevistada 1)

La entrevistada comenzó a reflexionar acerca de, realmente, dónde están ubicadas las barreras que imposibilitan o limitan las acciones y pensamientos de una persona sorda en términos de comunicación, socialización, educación, oportunidades laborales, etc. Gracias a estas reflexiones de la entrevistada, surgen preguntas como: ¿dónde se ubican las barreras sociales y comunicacionales que impactan en lo educativo, cultural y político? ¿Realmente el problema eran las personas sordas y su incapacidad de escuchar? o, más bien, estas dimensiones (sociales, educativas, laborales) en la vida de un ser humano ¿pueden verse obstaculizadas o limitadas y, asimismo, promovidas y fomentadas por la sociedad en la cual vive? En el caso de la entrevistada 1, en su proceso educativo influyó el surgimiento de normatividad que reconocía la comunidad sorda, que reconocía su lengua como patrimonio

cultural, como lengua legítima y que reconocía las personas sordas como sujetos con el derecho de acceder a espacios políticos, sociales y educativos; además de ello, su familia y profesores más cercanos se convirtieron en un referente para ella, así como amigos y conocidos que la motivaron en diferentes aspectos a seguir transformando concepciones y juicios con los que no estaba de acuerdo, ver personas como ella que alcanzaban logros, por ejemplo, fue una motivación importante.

¿Cambia la educación con la virtualidad?

En la entrevista se tuvo en cuenta la situación de emergencia sanitaria que se ha presentado desde los primeros meses del año 2020 a nivel mundial, por tanto, fue pertinente preguntar a la entrevistada ¿cómo esta situación y la virtualidad ha afectado en su proceso educativo?, ella nos respondió: “Es muy importante lo presencial, es decir, con lo virtual en la enseñanza se siente un poco como si fuéramos robots, se acaba un poco la parte humana” (Entrevistada 1). Su postura frente a la situación de pandemia y la educación virtual remite a reflexionar acerca de cuestiones como: lo imprescindible del encuentro presencial en la educación y la enseñanza, el valor del contacto con otros para establecimiento de relaciones sociales y afectivas de distinta índole; además de eso, las relaciones sociales y afectivas con otros es lo que permite que el individuo pueda desarrollarse, socializar y llevar una vida en comunidad. Sin embargo, a causa de la situación actual, se ha ido limitando la posibilidad de socializar y compartir con otros que, para la entrevistada, es el carácter humano de la educación, restringiendo la comunicación a códigos y símbolos con una voz sin rostro y la falta de expresiones faciales (elementos fundamentales para la comunicación y, especialmente, para la lengua de señas). De acuerdo con la entrevistada no puede sustituirse el contacto humano por la virtualidad y la educación no puede perder su carácter humano convirtiéndose en algo automatizado, pudiendo causar una instrumentalización de la enseñanza.

Puede concluirse que la experiencia educativa se constituye a partir de vivencias ofrecidas por el mundo externo, vivencias que causan un efecto lo suficientemente relevante como para producir pensamientos, actitudes, sensaciones novedosas en el sujeto; a partir de dicha sensación de novedad el sujeto es convocado a enunciarse desde dicha novedad, a intentar construirse y reconstruirse desde allí. La experiencia educativa se constituye como tal en tanto la vivencia mueve internamente algo en el sujeto, de manera que lo que éste era hasta

entonces ha sufrido algún cambio, algo se ha alterado en él. En este proceso de implicación por parte del sujeto hacia algún aspecto de la vivencia, está en juego constantemente su percepción, puesto que se ve afectado lo que históricamente se ha constituido como mundo externo en relación al mundo interno del sujeto, es decir, lo más íntimo de su ser (sus juicios, miedos, anhelos, añoranzas, deseos, en otros) colocándolo en una situación de conflicto, pues aquello ocasiona que el sujeto debe decida y construya algo propio, algo desde lo más particular, apoyado también por lo que los otros han hecho de él. Que se pronuncie desde su trayectoria de vida, desde su experiencia.

Lo anterior se refleja en la entrevistada 1 en tanto, en sus primeros años de vida, sus padres son sus primeros referentes de normas y valores, de pautas de conducta, de transmisión del lenguaje; no obstante, a medida que va creciendo se va dando cuenta que hay algo diferente en ella, existe algo que no comparte con sus padres, esto cambia cuando ingresa a un colegio de personas sordas. Lo anterior no significa que lo especial en ella es únicamente la sordera, sino que eso diferente lo encontró en sus pares, en compañeros de colegio que eran semejantes a ella, que compartían una lengua, allí existía una comunicación más fluida, su forma de comunicación no era la palabra hablada pues sus medios eran las manos. Esto causó algo especial en la entrevistada, pues le impactó de forma tal que hasta la actualidad agradece haber estado en el colegio en el que aprendió la lengua de señas y donde se sintió parte de una comunidad particular. Para la entrevistada, la escuela y universidad fomentaron situaciones y lugares que le dejaron impronta, por lo cual se forjaron pensamientos, sentimientos, expectativas y deseos que han edificado un saber sobre sí misma y sobre su relación con el mundo y las personas que le rodean, constituyendo lo que hasta el día de hoy es. La entrevistada relata su trayecto de vida de manera que permite rastrear cronológicamente las vivencias que influyeron en sus decisiones y juicios convirtiéndose en experiencias educativas de las cuales se pueden identificar lecciones y saberes propios, los cuales puede transmitir y enseñar la entrevistada desde su particularidad.

4.2 Experiencia educativa. Entrevistada 2

La segunda entrevistada es una joven de 29 años, estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana, madre de dos niñas. Ha participado en proyectos de inclusión social y modelos lingüísticos en la Secretaría de la Mujer, ubicada en Sogamoso. También, ha sido docente de personas sordas en la Fundación Neuroharte. Actualmente reside en la ciudad de Bogotá. La entrevista se realizó el día 23 de

noviembre de 2020, mediante la plataforma virtual Google Meet con una duración de una hora y cuarenta y cinco minutos.

Básica Primaria

¿Sorda como consecuencia de un descuido?

En este primer eje se analizan las vivencias, relaciones educativas, el proceso comunicativo, los sentimientos y percepciones que configuraron la experiencia educativa de la entrevistada 2, en su infancia y específicamente en básica primaria. Inicialmente, la entrevistada manifiesta que una de las experiencias más importantes de su vida se encuentra ubicada en su infancia y está relacionada con la pérdida auditiva a causa de la meningitis, no solo por la discusión familiar acerca de si el cuidado en la infancia influyó en dicha situación, sino también por las preocupaciones familiares acerca de la formación y educación de una persona en condición de discapacidad, este acontecimiento tuvo gran repercusión en la actitud y la vida de la entrevistada y en las vidas de sus padres.

La experiencia significativa fue cuando quedé sorda. Me dio mucha fiebre y eso fue lo que generó la meningitis y que quedara sorda (...) En medio de toda la preocupación de mi familia y que le dijeran a mi mamá “creemos que ella es sorda y por eso es que no puede hablar bien”, mi papá se enojó mucho con mi mamá, le decía: “cómo así, por qué no cuidó la bebé”. Hubo muchas discusiones acerca de que algo había hecho mal mi mamá y eso fue una situación bastante complicada. Se preocupaban porque iba a ser una persona con discapacidad y ellos no sabían realmente cómo iban a hacer para sacarme adelante. (Entrevistada 2)

Es valioso señalar que en la experiencia significativa narrada por la entrevistada se denota la preocupación familiar por la condición de discapacidad, este relato en particular es significativo porque ella tenía corta edad al momento de sufrir la meningitis. Sin embargo, logra narrar con precisión los detalles de las situaciones familiares causadas a partir de dicha experiencia: una de estas fue la actitud asumida por el padre al culpabilizar a la madre del estado de salud de su hija, lo cual pone en evidencia la vigencia de ideas tradicionales que legitiman y sustentan la división sexual del trabajo y los roles de género, en tanto el tema del cuidado sigue siendo considerado una cuestión exclusiva de mujeres, donde los hombres se libran de su responsabilidad en la crianza al ser los encargados de cumplir con el papel de proveedor. También, es llamativa la inquietud de los padres al reconocer que la entrevistada

sería una persona sorda, entendiendo las repercusiones que esto tendría en su vida y el estigma social frente a la discapacidad auditiva, teniendo en cuenta las concepciones dentro del enfoque clínico sobre la sordera, considerada una patología y buscando rehabilitar al deficiente auditivo, estos y otros estigmas pueden catalogarse como barreras actitudinales. Según el Ministerio de Salud y Protección Social (2020) las barreras actitudinales son:

Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.

Los prejuicios y estigmas sobre la discapacidad y específicamente sobre la discapacidad auditiva, constituyen un obstáculo que impide el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, no sólo obstaculizan el acceso a condiciones de igualdad sino también configuran barreras sociales y simbólicas, ya que como afirma Loli Rodríguez (citada en Pérez, 2014) el estigma sobre un grupo finalmente puede transformarse en identidad, es decir, los preconceptos e imaginarios sociales sobre la comunidad y personas sordas son elementos que empiezan a caracterizar a la comunidad aunque los miembros de ésta no se identifiquen con ellos.

La intervención pedagógica como materialización de la relación educativa.

En su trayectoria escolar hubo profesores que contribuyeron en su proceso de aprendizaje, tal es el caso de una profesora que percibió las dificultades en el proceso académico de la entrevistada al interior de la nueva institución educativa, pues la información no era clara ni comprensible y desde su perspectiva la exigencia por parte de los profesores era drástica en comparación con el conocimiento y la apropiación de los contenidos curriculares que tenía. En ese sentido, la intervención pedagógica de la profesora fue clave en la experiencia educativa y en el proceso de aprendizaje de la entrevistada, demostrando un interés e intención formativa en la educación de la estudiante.

La profesora le sugirió a mi mamá que me trasladara nuevamente al colegio del INSOR ya que se había enterado de que en el otro colegio yo no estaba entendiendo nada de lo que me enseñaban, que la información era incomprensible, que los profesores me estaban exigiendo de una manera muy fuerte y realmente el trabajo era muy duro y yo no estaba entendiendo absolutamente nada. (Entrevistada 2)

El accionar de la profesora fue reflexivo y crítico en consonancia con una finalidad pedagógica, pues manifestó una preocupación que obedece a un criterio formativo, constituyendo una relación educativa; ella en su rol de maestra desempeñó un papel de cuidado entorno al proceso educativo de la estudiante y al notar que los aprendizajes no estaban siendo significativos su intervención puede catalogarse, en términos del autor José Touriñán, como un ejercicio de compromiso y razón, puesto que en la mirada especializada como maestra y desde el saber pedagógico, su labor fue más allá de la enseñanza de contenidos, respondiendo a una dimensión ética que la compromete con la educación de cada uno de los estudiantes y con la relación que estos establecen particularmente con el saber.

Mi relación comunicativa con los compañeros de clase: ni me entendían, ni les entendía.

En básica primaria, la entrevistada vivió una serie de situaciones relacionadas con la comunicación que repercutieron en la interacción con compañeros y profesores oyentes, particularmente ella experimentó un acontecimiento en el que sintió desasosiego, frustración, desorientación e incluso incapacidad, pues, aunque el sistema de mensajes era verbal no lograba hacerse entender ni comunicarse con sus compañeros; este hecho dificultó el intercambio simbólico y de información, la socialización y la posibilidad de construir con el otro a partir del encuentro. Estos aspectos marcaron su historia de vida pues desde esta etapa la entrevistada manifiesta rechazo e incomodidad por oralizar, puesto que no lograba hacerse entender ni comunicarse con sus compañeros, ni tampoco podía entender lo que ellos le decían. Ella lo expresa así: “Era terrible, yo no entendía, todo el mundo me exigía que hablara y todos hablaban y yo no sabía quién estaba diciendo las cosas” (Entrevistada 2). Es importante destacar la presión ejercida sobre la entrevistada para que oralizara, esta puede catalogarse como cultural y social pues dicha exigencia fue externa, por parte de la comunidad oyente, en pro de lograr una socialización y comunicación con la entrevistada; sin embargo, es llamativo que en su relato se manifiesta que ninguna de las personas oyentes intentó utilizar la lengua de señas colombianas (LSC) ni buscaron otro tipo de mediaciones que favoreciera la interacción con ella.

Con respecto a la comunicación en básica primaria la entrevistada señaló dos vivencias significativas en su historia de vida, en primer lugar, manifestando el desinterés por las terapias del lenguaje, pues toda la estimulación estaba enfocada en el aspecto oral y en la vocalización. Particularmente expresó su incomodidad por los amplificadores entendiendo que estos aumentan todas las ondas sonoras del ambiente lo cual puede generar interferencias

y destacando que la amplificación de los sonidos no los hace más comprensibles o claros para quien los escucha.

En preescolar, había una profesora llamada, ella era la persona que más utilizaba señas, pero era gracioso porque sabía señas, pero en la tarde era muy exigente porque nos ponía hablar, nos hacía las terapias de lenguaje solo oralizando (...) era muy feo porque eran de esas mesas antiguas que estaban adaptadas a terapia y cada una tenía micrófonos y utilizábamos amplificadores; entonces, ella nos hacía la seña de casa, pero nos hacía pronunciar casa. Era toda la terapia en estimulación oral, así que todas las tardes nos tocaba hablar y era una mamera. (Entrevistada 2)

En esta vivencia se resalta que existió una apuesta pedagógica por una educación bilingüe compuesta por la lengua de señas colombiana (LSC) y el español, sin embargo, en preescolar, el hecho de que la profesora que enseñaba lengua de señas por la mañana fuese la misma persona que realizaba las terapias del lenguaje y les prohibía usar señas en la tarde, fue interpretado por la entrevistada como una situación ambivalente y llamativa pues al ser la profesora que más utilizaba señas a su vez también era aquella que restringía estas en las terapias del lenguaje y enfatizaba en la oralización para que cada uno de los estudiantes hablara; ambas jornadas con la finalidad de reforzar el proceso educativo y favorecer el aprendizaje de la lengua de señas al igual que el desarrollo de la oralización. También, la entrevistada expresa a través del relato, un juicio de desagrado y una actitud de rechazo hacia las terapias de lenguaje, pues estaban centradas en la estimulación oral como ella lo narra, en este acontecimiento la entrevistada sentía aburrimiento y poco interés.

En segundo lugar, la entrevistada enfatizó en una vivencia que puso en juego, la comunicación, los sentimientos y la relación de alteridad con sus compañeros oyentes. En esta se puede señalar que la entrevistada oralizaba y no era un hecho que le incomodara, no obstante, en el momento que sus compañeros le decían que su forma de hablar era extraña si fue algo que la interrogó y generó mucha incomodidad. por más que ella tuviese la disposición y voluntad para interactuar existió permanentemente una barrera en la comunicación y la comprensión entre lo que ella decía y lo que sus compañeros le decían. Su relato se enmarca como una vivencia en tanto el significado que le atribuyó a su experiencia le otorga un carácter que la cualifica como un acontecimiento vivido y porque representó una dificultad en la experiencia educativa de la entrevistada.

En primaria, por ejemplo, en el colegio todos los chicos eran oyentes. Para mí era supremamente difícil porque yo no les entendía y ellos me decían que yo hablaba raro, pero para mí era normal como hablaba; ellos me decían, usted en serio habla extraño, no le entendemos. Eso a mí me hacía llorar mucho, lloraba mucho porque la comunicación era muy difícil con mis compañeros. Yo me preocupaba porque ellos no me entendían, por ejemplo, en las exposiciones. (Entrevistada 2)

En esta vivencia la entrevistada sintió frustración, abatimiento y tristeza por la imposibilidad de comunicarse con sus compañeros y porque estos no lograban entender lo que ella quería expresarles, la socialización entre ella y sus compañeros oyentes fue limitada ya que no hubo una interacción social mediante un símbolo o sistema de mensajes común, elementos que inciden en la comunicación según el autor Lomov. En consonancia, la exteriorización y el relacionamiento entre la entrevistada y sus compañeros no logró ser interpersonal ni cercana. No obstante, si existía una relación con ellos pues existía una preocupación y afectación por parte de ella en términos emocionales y afectivos, visibilizando una relación con un objeto externo, en este caso los compañeros, y una relación con un objeto interno, es decir, con ella misma pues el acontecimiento que vivió la hizo interrogarse acerca de la forma en la que hablaba pues para ella no era extraña.

Básica Secundaria

¿Una inclusión exclusiva? ¿Cómo afectó la inclusión en mi realidad educativa?

En la etapa de básica secundaria y/o bachillerato, la entrevistada comienza narrando la culminación de sus estudios de básica primaria y el traslado de colegio. Es importante subrayar el proceso de inclusión de estudiantes sordos y oyentes que realizaba la institución educativa, ya que es cuestionable el hecho de que existiera una apuesta por la inclusión, pero no se contara con el servicio de interpretación para los estudiantes sordos. Cabe preguntarse, qué tipo de inclusión se estaba realizando al interior de la institución o cómo era concebida ésta por el plantel educativo y/o dentro de la propuesta pedagógica, pues de acuerdo con Carlos Skliar (2005) “la idea de integración/inclusión acaba por traducirse en una imagen más o menos definida: se trataría de dejar la escuela tal como era y como está, y de agregarle algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad "anormal” (p.18). En este sentido, la integración va más allá de reunir a estudiantes oyentes y estudiantes sordos en un mismo aula de clase, estaría relacionada con transformar la escuela a partir de métodos

pedagógicos y didácticos que favorezcan la interacción y la verdadera construcción de un territorio para todos, y así no caer en una *inclusión excluyente*, entendiendo que en esta “se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal” (Skliar, 2005, p.18). En tanto se configura una espacialidad educativa, la responsabilidad sobre el asunto pedagógico relacionado con las diferencias es de todos los actores y la comunidad educativa, pues así se pueden construir relaciones con y desde la alteridad, configurando espacios de integración.

Me gradúo de quinto de primaria en este colegio de oyentes y posteriormente me traslado a continuar en el colegio del INSOR, sin embargo, hubo un cambio porque ahora se llamaba San Martín de Tours y hacían inclusión de oyentes y sordos, pero el punto más problemático es que no había intérprete entonces era muy difícil porque tocaba esforzarse. (Entrevistada 2)

En esta vivencia el servicio de interpretación es un elemento relevante de análisis, pues los intérpretes median la interacción entre símbolos y sistemas de mensajes verbales y no verbales, no obstante, la mediación no garantiza la comunicación. Por ello, la entrevistada destacó que resultaba complejo estudiar sin intérprete ya que implicaba un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes sordos y no contar con intérprete supuso un reto tanto para ella como para sus compañeros en la comprensión de conceptos y palabras al igual que en la interacción y la comunicación con profesores y compañeros oyentes.

El ingreso al colegio del INSOR marcó la historia de vida de la entrevistada y en particular su subjetividad, en esta institución ella conoció y tuvo un acercamiento con la comunidad sorda, esto significó no sólo una transformación en su experiencia educativa sino una transformación de sí misma ya que en su narrativa destaca que en el momento que conoció a la comunidad hubo interés y afinidad hacia esta, la implicó de tal manera que dejó una huella en su vida y se convirtió en un punto de viraje marcando un antes y un después. Ella lo menciona así:

Cuando yo asistí al colegio del INSOR me di cuenta de que había muchas personas sordas que usaban la lengua de señas para comunicarse, me pareció increíble, ahí yo descubrí que no era la única que existía en el mundo y que podía pertenecer a un

grupo; en ese mismo momento que los conocí me logré integrar mucho con ellos (...) cuando logré conocer a la comunidad sorda fue una conexión total. (Entrevistada 2)

La experiencia en el colegio de INSOR fue una revelación para la entrevistada, en tanto ella desconocía que varias personas sordas se comunicaban con la lengua de señas colombiana (LSC), esto representó una nueva posibilidad de establecer relaciones comunicativas y de interacción con otras personas sordas y oyentes, amplió su panorama acerca de que existían otras personas con discapacidad auditiva, permitiéndole descubrir a la comunidad sorda y logrando sentirse perteneciente a esta, pues en su narrativa se puede develar un sentimiento de soledad y de percibir que no había un otro *igual a mí*, se puede subrayar que esta experiencia incidió en la construcción de la identidad de la entrevistada como persona sorda.

Un intento de relación educativa desde la dificultad de comunicarse.

En toda relación educativa pueden presentarse situaciones de conflicto en tanto en el escenario educativo se coexiste y convive con otros; estos conflictos, de acuerdo con el autor Touriñán, aunque no se anulen pueden superarse mediante la comunicación, impulsada por la labor educativa. En este caso se presentaron barreras comunicativas o barreras en la comunicación porque, a partir del relato de la entrevistada, se recalca que en esa circunstancia escolar ninguno de los seis estudiantes sordos construyó un saber en conjunto con la profesora pues a pesar de que ella utilizara la lengua de señas, los sistemas de símbolos no eran comprensibles para ellos. Al respecto, cabe preguntarse si en la interacción y relación educativa descrita por la entrevistada, ¿únicamente hubo un intercambio de información o se puede afirmar que la dificultad en la comunicación jugó un papel limitante en esta etapa? considerando que “el sentimiento de compartir es lo que define la comunicación, es construir con el otro un entendimiento común sobre algo. Es el fenómeno perceptivo en el cual dos conciencias comparten en la frontera” (Duarte, 2003/2007, p.4); la comunicación implica intercambio de mensajes, de símbolos, pero no se limita únicamente a dicho intercambio, se caracteriza por una construcción social, afectiva y simbólica a partir de la interacción de dos seres humanos.

De sexto de bachillerato éramos seis personas sordas y era muy difícil porque tratábamos de percibir todo, la profesora usaba lengua de señas, pero era muy difícil entenderle el apoyo, verle la boca, mirar cómo escribir; por ejemplo, ella utilizaba la tiza y hablaba de espaldas a nosotros, entonces ella iba escribiendo y hablando de

espaldas a nosotros entonces simplemente nos limitábamos a copiar lo que estaba en el tablero. (Entrevistada 2)

Los métodos de enseñanza presentes en procesos educativos de personas oyentes (en este caso) no fueron adecuados para la clase que reunía estudiantes sordos y estudiantes oyentes, debido a múltiples factores: no se contaba con servicio de interpretación, la profesora hablaba de espaldas a los estudiantes sordos y por ende no podían leerle los labios para tratar de discernir qué era lo que decía; hubo poco apoyo visual que reforzará las enseñanzas. En virtud de la dificultad por captar las enseñanzas, los aprendizajes que los estudiantes adquirieron no corresponden con aprendizajes educativos pues al copiar únicamente lo que estaba escrito en el tablero no era posible la apropiación y explicación de cada tema a profundidad, ni la elaboración de un aprendizaje significativo, en términos educativos esta vivencia no responde con un criterio de uso formativo pues “El proceso educativo debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, solo estamos en fase de instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico” (Tourrián, 2019, p. 230); los educandos sordos transcribieron y memorizaron los contenidos curriculares, pero no hubo herramientas y metodologías pedagógicas que facilitarían el desarrollo de aprendizajes significativos y la aproximación educativa a los contenidos curriculares.

El intercambio de mensajes, palabras, ideas, no garantiza per se el entendimiento de lo que un sujeto transmite a otro; este hecho se denota en el relato de la entrevistada, puesto que la mediación realizada por los intérpretes si mejoraba el entendimiento, pero no aseguraba la comprensión. Ella y sus compañeros en ocasiones no entendían a lo que se referían los intérpretes ya que estos no eran muy expresivos y la Lengua de Señas Colombiana (LSC) se caracteriza por ser una lengua viso gestual. “En octavo de bachillerato la alcaldía contrató intérpretes (...) pero... (risas) a veces no entendíamos al intérprete, no sabíamos qué estaban diciendo, no eran muy expresivos. Sí mejoraba la comprensión, pero no totalmente” (Entrevistada 2). Esta vivencia refleja las dificultades en el intento de los seres humanos por comprenderse entre sí y desmitifica el imaginario sobre la efectividad de la interpretación o la fiabilidad en las traducciones, pues el intérprete y la traducción tienen que superar una distancia. Distancia que en palabras de Gadamer (1989) “es el hecho hermenéutico fundamental. Como yo mismo he mostrado, cualquier distancia, y no sólo la distancia temporal, significa mucho para la comprensión, pérdida y ganancia” (p.358). Superar la

distancia que propone Gadamer tiene un impacto en la comprensión y la comunicación entre los sujetos, y en este caso, en la interacción de los estudiantes sordos con el intérprete.

Hubo una compañera que fue importante para la entrevistada en básica secundaria, pues la compañera interpretó las clases, este hecho le permitió a la entrevistada desarrollar las actividades de una manera simple y realizar una aproximación a las temáticas que fueron más inteligibles para ella. “Tenía una compañera que estuvo conmigo en octavo y noveno, sabía lengua de señas así que me ayudaba y me servía de intérprete, con el apoyo de ella el trabajo era muchísimo más fácil” (Entrevistada 2). El apoyo entre compañeros y compañeras fue algo significativo en la historia de vida de la entrevistada; pues como ella narra, en ausencia del servicio de interpretación su compañera fue la intérprete en las clases, quien a su vez le ayudó académicamente. Además, se estableció una relación social marcada por la alteridad en tanto que su compañera era oyente y tenía conocimiento de la lengua de señas y con relación a ello tuvo lugar la comunicación y la interacción, pues el acompañamiento se realizó durante dos grados seguidos.

La secundaria y los conflictos entre sordos y oyentes.

Las diferencias entre oyentes y sordos al interior del aula de clase son relevantes en el relato de la entrevistada, ya que ella destaca conflictos que eran frecuentes y se presentaban por múltiples divergencias, por ejemplo, actitudes confianzudas de estudiantes sordos hacia compañeras oyentes, estas últimas representaban un obstáculo para lograr establecer una relación cercana entre sordos y oyentes, la entrevistada lo expresó de la siguiente manera:

Yo creo que uno de los mayores problemas era porque tanto grupos de oyentes y sordos chocábamos mucho, teníamos muchas diferencias con los oyentes y eso no permitía una muy buena relación con ellos; por ejemplo, los chicos sordos criticaban e intentaban darles besos a las compañeras y los oyentes decían “estos son como locos” y se daban situaciones que no se compartían en los dos grupos y generaban mucho choque. (Entrevistada 2)

En consonancia con el autor Touriñán (2019) el conflicto es inherente a la convivencia de los seres humanos y la labor educativa es aquella que permite confrontar y superar los conflictos que surgen en la escuela o en prácticas educativas por medio de la comunicación (p.243). En este caso, no se encuentra la intervención por parte de ningún

profesor en los conflictos entre estudiantes sordos y oyentes, situación que permite interrogar las relaciones educativas establecidas allí, puesto que la entrevistada no mencionó que los profesores realizarán diálogos o propusieran espacios de encuentro para exteriorizar y comunicar ideas, sentimientos y percepciones sobre los conflictos, las diferencias y las situaciones que se configuraron como barreras u obstáculos para la socialización y la interacción social.

Las reglas y normas constituyen un elemento central en la escuela primaria y secundaria, es interesante el punto de vista de la entrevistada acerca de las causas posibles por las que se presentaban choques entre estudiantes oyentes y sordos, ya que en esta percepción “se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (Vargas, 1994, p. 49), la entrevistada 2 elabora un juicio y una interpretación acerca de la actitud y el comportamiento de algunos de sus compañeros sordos, concluyendo que en algunas familias la formación y la crianza de las personas sordas carecía de una enseñanza acerca del comportamiento social, es decir, no se aclaraban las actitudes y las acciones que estaban permitidas dentro de la escuela y las que se podían realizar fuera de ésta, en palabras de la entrevistada:

Los choques entre oyentes y sordos era sobre todo porque las personas sordas en sus familias como que no les daban una formación de cómo debían comportarse con los demás (...) ni los formaban frente a ese comportamiento social que uno debía tener entonces tal vez los papás no les enseñaban o les decían que podían o no hacer en el colegio, tampoco había muy buena comunicación al interior de esas familias entonces eso generaba muchos problemas cuando los chicos sordos hacían cosas que no corresponden en el colegio. (Entrevistada 2)

De acuerdo con la percepción de la entrevistada, se subraya la importancia en la formación del niño oyente y sordo en los primeros años de su vida, teniendo en cuenta que “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación” (Kant, 1803, p.3); la formación y guía por parte de los padres es clave para la disciplina, la construcción de hábitos y socialización para el niño y a futuro, para la interacción social, cultural y educativa.

La formación de motivaciones e intereses desde la experiencia educativa.

El apoyo a estudiantes en condición de discapacidad visual llamó la atención de la entrevistada, generó un interés y una motivación intrínseca en ella, que posteriormente repercutió en querer estudiar u optar por algo relacionado con el campo de la discapacidad, para ayudar a las personas en condición de discapacidad en lo referente al ámbito educativo. Este acontecimiento puede catalogarse como una vivencia en tanto fue una situación transformadora y tuvo trascendencia en la experiencia educativa de la entrevistada y en su historia de vida, este es su relato:

Yo empecé a orientar a algunos estudiantes ciegos en las clases porque ellos se aburrían mucho, no entendían nada, así que empecé a trabajar en el apoyo con ellos. Por esto, cuando mi mamá me preguntó qué iba a estudiar yo le dije “Yo quiero estudiar algo relacionado con discapacidad, educación, algo así. (Entrevistada 2)

Es llamativo que al igual que en algunas de las vivencias narradas por la entrevistada, los estudiantes ciegos no entendían las temáticas y por este motivo se aburrían, no los envolvían las clases, sin embargo, cabe preguntarse si existían metodologías y propuestas pedagógicas para trabajar con esta población al interior del plantel educativo, lo cierto es, que la entrevistada a partir del agrado en el apoyo brindado a los estudiantes ciegos decidió el área en el que quería realizar sus estudios de educación superior.

La culminación del colegio para la entrevistada fue un momento de incertidumbre que la llevó a interrogarse sobre qué era lo relevante en la vida y en particular en su vida, situación que la entrevistada abordó con el interés surgido a partir de la vivencia previa. En su relato se manifiesta interés y curiosidad, pues ella observaba detenidamente a las personas ciegas y tenía la disposición para ayudarlas.

Me gradué de once y empecé a pensar ¿Qué es lo importante en la vida?, mi mamá me preguntaba: “Bueno y ahora ¿qué quiere estudiar, ¿qué quiere hacer? Cuando hice trabajo social en el colegio, en contra jornada, yo siempre veía que ahí había personas ciegas y yo las apoyaba. Estas personas nunca usaron materiales didácticos ni nada que les permitiera trabajar y entender mejor las clases. (Entrevistada 2)

Ella señala un asunto pedagógico, elemento de análisis, y es la falta de herramientas didácticas y pedagógicas para las personas ciegas en dicha institución y al interior de las asignaturas; más allá de ello, se encuentra una ausencia de metodologías y contenidos curriculares diseñados para personas con discapacidad, no se evidencian estrategias educativas que enfatizarán en el aprendizaje y las particularidades de la población.

Educación Superior

Una elección problemática: Ingreso a la universidad como estudiante regular.

La elección de una carrera profesional involucró en este caso un interés explícito de la entrevistada por el trabajo con personas en condición de discapacidad, motivación presente desde el colegio; ella decidió dejar su pueblo natal por desplazarse hasta la ciudad de Bogotá con la esperanza de poder acceder a la universidad y especializarse en una licenciatura. “Y ¿no hay algo más cerca, por ejemplo, en Boyacá?” yo le respondí a mi mamá que cerca estaba la carrera de educación infantil, pero yo realmente quería estudiar educación especial, para trabajar con personas con discapacidad” (Entrevistada 2). Este relato muestra la centralización del poder y la falta de diversidad en programas de educación superior en algunos municipios.

Una vez llegó a la ciudad se presentó a la Universidad Pedagógica Nacional, la entrevistada expresa que, al momento de realizar la entrevista y prueba general para poder ingresar sintió preocupación y sorpresa puesto que para el desarrollo de las pruebas no contó con el servicio de interpretación, situación ocasionó un impedimento en el entendimiento de las preguntas o palabras en español que eran desconocidas para ella. “Yo me sorprendí y me preocupé bastante, pero me dijeron que en ese momento yo debía presentar la entrevista sin servicio de interpretación, y con la prueba general pasó lo mismo, la presenté sin intérprete” (Entrevistada 2). Fue muy particular la situación en la cual la entrevistada presentó las pruebas de admisión sin la mediación de un intérprete, sin embargo, se señala el ímpetu de la entrevistada y su nivel de conocimiento del español para responder y aprobar las pruebas. El acceso a la educación superior y el ingreso a la universidad fueron significativos para la entrevistada, ella relacionó este logro con el sentimiento de euforia y alegría que vivió en aquel momento “había pasado a la universidad, yo estaba muy contenta, estaba feliz porque había logrado entrar a la universidad” (Entrevistada 2). La concepción del acceso a la

educación superior como un logro refleja que en el país y específicamente para las personas sordas, ingresar a la universidad se constituye más como un privilegio que como un derecho.

Después de ingresar a la universidad, la entrevistada estuvo involucrada en una situación de incertidumbre, ya que el proyecto Manos y Pensamiento no podía suministrarle el servicio de interpretación por la forma en la que ella se presentó a la universidad, no obstante, en su relato se puede observar que aunque no contar con el servicio de interpretación fue un gran obstáculo para las clases y los procesos educativos, ella si se encontraba interesada en continuar con sus estudios profesionales y con dar lo mejor de sí para hacerle frente a la dificultad de no contar con el servicio de interpretación.

Estaban en una posición imposible para poder brindarme un apoyo debido a la manera como me presenté a la universidad. Yo me sentía muy mal, no sabía que iba a hacer... pero seguí estudiando, pensé que debía esforzarme más, Manos y Pensamiento no pudo ayudarme. (Entrevistada 2)

El intercambio de mensajes no garantiza su entendimiento, hubo una incompreensión y confusión sobre cómo fue el proceso de ingreso a la universidad por parte de la entrevistada, la interacción entre las personas del proyecto Manos y Pensamiento y ella, no fue clara ni entendible para ninguna de las partes. “¿Cómo hacemos? tenemos una estudiante sorda, ¿cómo fue el proceso de ingreso de ella?, está en primer semestre, ella dice que no nos entiende, nosotros tampoco le entendemos, ella está confundida” (Entrevistada 2). Cabe preguntarse, ¿cómo una persona sorda se presenta en modalidad oyente y logra pasar desapercibida? Esta vivencia marcó profundamente la experiencia educativa de la entrevistada, ya que se presentaron una serie de dificultades y obstáculos al no existir ninguna posibilidad de contar con el servicio de interpretación suministrado por el proyecto Manos y Pensamiento.

Los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional manifestaron extrañeza por la situación en la que se encontraba la entrevistada, al ser una persona sorda que no contaba con el servicio de interpretación en una universidad con un proyecto que enfatizaba en ello; la relación educativa se ve expresada en la preocupación de los maestros por las dificultades en el proceso educativo de su estudiante sorda y querer intervenir en la mejora de su situación, también reflejan una dimensión del cuidado por la estudiante y por sus proceso de aprendizaje, pues ellos mismos reconocían que sin interprete las clases serían más complejas,

entendiendo que no todos los profesores manejaban la lengua de señas, lo cual dificultaba la comunicación. Es valioso señalar que uno de los maestros, consternado por la situación y por cómo está podría afectar la formación de la estudiante, preguntó al proyecto Manos y Pensamiento qué alternativas o soluciones existían.

Los profesores me preguntaban si era una persona sorda y no entendían por qué no estaba el servicio de interpretación, me decían que iba a ser difícil; pero un día un profesor se dirigió al proyecto Manos y Pensamiento para comentar la situación y preguntar “¿Cómo hacemos?” (Entrevistada 2)

Vivencias que se fortalecen en compañía de otros.

Aún con el apoyo de sus maestros, el proyecto Manos y Pensamiento no pudo brindarle apoyo ni el servicio de interpretación a la estudiante, pero, ella continuó esforzándose y no por esta circunstancia abandonó sus estudios. Al no tener servicio de interpretación, el apoyo entre compañeros y el trabajo en equipo resultó fundamental en el proceso de aprendizaje de la entrevistada; en este caso, ella y un compañero hipoacúsico, trabajaban mutuamente para lograr entender la dinámica y las temáticas de las clases en el contexto universitario, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y estableciéndose un vínculo social.

Continué con el apoyo de mi compañero, él era hipoacúsico, él escuchaba un poco y ponía mucha atención así que entre los dos nos apoyamos mucho, entre los dos intentábamos comprender lo que pasaba en las clases. (Entrevistada 2)

Los procesos de lectura y escritura resultan claves en el ámbito académico y en la educación superior, hecho que se revela en el relato de la entrevistada, quien se convirtió en un apoyo para su compañero de universidad, al explicarle los temas y al realizar con él distintas lecturas para lograr entenderlas ya que él no entendía el español ni escrito ni hablado, situación que dificultó su proceso académico. “Él no entendía ni lo escrito ni lo hablado entonces yo me convertí en el apoyo de él, él a veces leía y lograba entender, pero generalmente él leía y yo debía explicarle el tema” (Entrevistada 2). Al igual que en la etapa de Básica Secundaria, aparece el trabajo en equipo y la relación entre compañeros como un asunto que índice en la formación y el aprendizaje de los estudiantes sordos, pues al no existir

otras herramientas u otro tipo de apoyos, se recurre a la cooperación y el compartir entre compañeros.

Un adiós a la universidad.

Aunque la entrevistada continuó esforzándose y estudiando con dedicación, la ausencia del servicio de interpretación marcó su experiencia educativa, pues directa o indirectamente este aspecto influyó en que la entrevistada fuese desvinculada de la universidad, este acontecimiento involucró una serie de sentimientos: la relación con un objeto externo que sería la universidad y el proceso académico, y asimismo, con un objeto interno, en este caso sus pensamientos, la relación consigo misma y cómo el ser desvinculada la afectó al punto de sentirse completamente abrumada y deprimida como ella lo menciona, llevándola a decidir no continuar más en la universidad y retornar a su ciudad natal. “Me desvincularon de la universidad. Estaba completamente deprimida, no sabía qué hacer (...) Eso para mí fue como... no quería saber más de la universidad, decidí que ya no quería seguir en la universidad, decidí que me iba” (Entrevistada 2).

La pérdida de calidad de estudiante fue una situación difícil, inquietante y frustrante para la entrevistada, el hecho de ser retirada de la Universidad Pedagógica Nacional a causa de la repetición y no aprobación de una materia por tercera vez fue un acontecimiento que la impulsó a desistir de continuar sus estudios universitarios, así como también a desilusionarse y por ende no querer saber más acerca de la institución y abandonar el lugar de residencia para retornar a su ciudad natal. Dicha situación no solo fue compleja por la repercusión que tuvo para ella, sino por la creencia de su madre acerca de que había sido expulsada de la universidad debido a un supuesto incumplimiento de sus responsabilidades académicas y la poca dedicación de su parte en el proceso académico y formativo.

Le comenté a mis papás lo que pasó, les conté que perdí la materia y que me habían sacado de la universidad, les dije que sinceramente el proceso de la universidad había sido muy difícil. Mi madre no entendía la situación y pensaba que la razón por la cual había perdido era que yo no asistía, no hacía los trabajos, que iba de fiesta y a tomar. Mi mamá se imaginó lo peor, pensó que yo había perdido el semestre por vaga, por falta de dedicación, fue terrible. (Entrevistada 2)

El interés de la entrevistada por la educación y en específico por la formación y el proceso de aprendizaje de niños en condición de discapacidad se ve reflejado en el proyecto de la Secretaría de Educación al que estuvo vinculada, partiendo dicho proyecto del fortalecimiento de la problemática detectada con relación al conocimiento de la lengua de señas y el español, puesto que su desconocimiento dificultaba el proceso de aprendizaje y educativo.

En Sogamoso empecé a trabajar en la Secretaría de Educación, me presenté a la convocatoria y me seleccionaron para trabajar allí, yo me interesé en un proyecto para trabajar con personas sordas en el colegio donde yo ya había estudiado, había un proyecto de formación en español y fortalecimiento de lengua de señas para los estudiantes sordos de ese colegio porque habían muchos chicos sordos con debilidades en lengua de señas y en español, por lo cual el proceso era muy difícil; por esta razón se elaboró y desarrolló este proyecto, para el apoyo de estos estudiantes. (Entrevistada 2)

El trabajo realizado en el proyecto por parte de la entrevistada logró captar la atención de su jefe inmediato, manifestando en dicho trabajo sus capacidades, saberes y habilidades; por ello su jefe le sugirió fortalecer sus capacidades con una formación académica en una licenciatura, esta sugerencia generó en la entrevistada un interrogante acerca de si retomar o no el proceso académico y regresar nuevamente a la universidad, puesto que recordaba su experiencia de dificultad previa.

Después, mi jefe de ese tiempo me dijo “estudie una licenciatura, usted es una persona muy inteligente, tiene muchas habilidades, sabe muchas cosas, pero es importante que esas habilidades se vean fortalecidas con una licenciatura” y yo pensaba: “Dios mío, licenciatura ¡otra vez!” tenía que volver a la universidad y hacer las consultas para el proceso de reintegro en la Universidad Pedagógica. Yo pensaba nuevamente en el proceso tan difícil por el que ya había pasado. (Entrevistada 2).

Nuevas vivencias para un nuevo comienzo.

A pesar de las experiencias de dificultad que vivió la entrevistada, decidió presentarse nuevamente la universidad, esta vez a la Corporación Universitaria Iberoamericana y para retomar la licenciatura, esta decisión expresa que, a pesar de las vivencias y situaciones

educativas anteriores, para la entrevistada fue más importante su interés por la licenciatura y por continuar con su proceso formativo.

Yo decidí presentarme nuevamente a la Universidad Iberoamericana, yo ahorré dinero, con mis ahorros me fui para Bogotá. Allí en Bogotá me casé, empecé a vivir con mi pareja, en este momento tenemos una niña, nos establecimos en Bogotá y hace un año empecé a estudiar en la Iberoamericana. Ahora, me siento tranquila. (Entrevistada 2)

La nueva experiencia en la Corporación Universitaria Iberoamericana ha sido provechosa y fructífera para la entrevistada, ella destaca el nivel de exigencia impuesta por los profesores y en términos generales caracteriza como positiva esta vivencia. “Los profesores son duros, son muy exigentes, pero creo que todo ha sido muy bueno y positivo en este nuevo proceso” (Entrevistada 2). La entrevistada es persistente y muestra un interés por la carrera de educación especial, por formarse en esta disciplina para ayudar a las personas con discapacidad, aunque la vivencia en la Universidad Pedagógica Nacional fue dolorosa y compleja ella pudo darse la oportunidad de volver a la universidad, de empezar de nuevo en este nuevo proceso de aprendizaje y formación.

La pandemia causada por COVID-19 ha traído consigo enormes retos, en el ámbito educativo, el cambio de la modalidad presencial a la modalidad virtual ha ocasionado nuevas problemáticas y circunstancias, que en el caso de la entrevistada han sido complejas y han representado una dificultad en su proceso formativo, puesto que las plataformas en las que se llevan a cabo los espacios académicos imposibilitan observar dos personas con cámara activa al tiempo y ella al requerir intérprete para las clases si ve la pantalla del intérprete no puede observar la pantalla del profesor de manera simultánea, perdiendo de vista lo que el profesor pueda estar explicando o diciendo en ese momento.

La mayor dificultad ha sido cómo entrar en contacto de videollamada con el intérprete porque, por ejemplo, en el programa en el que estoy se hace un trabajo colaborativo y, a través de la videollamada, esto se dificulta mucho porque si yo me comunico con el intérprete el profesor no me está viendo porque por la plataforma no lo podemos hacer entonces ha sido muy difícil. (Entrevistada 2)

El servicio de interpretación para los estudiantes sordos en las clases es fundamental, sin embargo, este no garantiza el entendimiento de los temas como se ha mencionado en otros fragmentos del análisis; el apoyo de los profesores y el acompañamiento en el proceso académico ha sido significativo para la entrevistada puesto que los profesores están atentos a si se entendieron los temas, si existen preguntas al respecto, facilitando el aprendizaje. Además, se visibiliza el ahínco en el quehacer educativo y el empeño en comunicar los saberes y que estos sean comprensibles.

En la universidad hay servicio de interpretación, tengo apoyo de los profesores, ellos están muy pendientes del proceso, cómo vamos, siempre nos están haciendo preguntas para ver si la comprensión de los temas ha sido clara, en las conferencias y reuniones. (Entrevistada 2)

Las relaciones educativas existentes en esta universidad se caracterizan por el cuidado, la preocupación, el carácter formativo y el acompañamiento constante a los estudiantes sordos, las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por los profesores de la Corporación Universitaria Iberoamericana son catalogadas como positivas por la entrevistada, la exigencia es alta conforme con el nivel educativo, en especial con las lecturas se plantea un trabajo arduo y minucioso que trascienda el parafraseo o la repetición de lo que plantean diversos autores para tener una postura crítica, una interpretación de lo leído. Con base en la narración de la entrevistada se puede señalar que la exigencia de los profesores tiene una intencionalidad pedagógica y formativa, favorece el aprendizaje y es algo que la entrevistada disfruta y le resulta fructífero.

El trabajo que ellos hacen es muy interesante y positivo, son profesores supremamente exigentes, son flexibles, pero, a la vez, por ejemplo, en el caso de la lectura, son exigentes ellos no aceptan una lectura superficial o que no se comprenda, continuamente preguntan a los estudiantes ¿que entendió? ¿Cuál es su interpretación? la idea no es que se repita lo que dice el autor porque es su postura, su opinión, su análisis, en esos son supremamente exigentes porque ellos... en esa medida, la exigencia de estos profesores es muy buena. (Entrevistada 2)

La entrevistada puede leer los labios, hecho que le facilita entender a las personas oyentes si no hay servicio de interpretación, sin embargo, en su narrativa, expresa que debido al tema de la educación modalidad virtual muchos profesores han recurrido a recursos

audiovisuales que no implican otro tipo de explicación, por lo que la temática y las presentaciones audiovisuales no logran transmitir la explicación o intencionalidad curricular de la mejor manera. “Por ejemplo, los profesores no escriben mucho, hacen diapositivas en Power Point y ese tipo de presentaciones donde no hay otro tipo de apoyo a la explicación” (Entrevistada 2).

La entrevistada se interroga acerca de lo que escuchó en su medio circundante y trata de encontrarle una explicación o hallar las razones por las cuales los estudiantes se retiraron de la universidad, descubriendo que al parecer la deserción estudiantil estaba relacionada con dificultades en el servicio de interpretación, la complejidad de los temas y la alta exigencia académica; ella elaboró un juicio acerca de estos acontecimientos y la sensación de dificultad que representaba la educación superior en dicha universidad, también relacionando los acontecimientos con su propia experiencia personal.

Me habían comentado que algunas personas sordas de la Universidad Pedagógica Nacional se habían retirado y yo no entendía por qué, lo que me responden que la razón era que algunos tenían dificultades con el servicio de interpretación, que era muy difícil comprender a los profesores, que la exigencia era muy alta, que algunos de ellos llevaban seis, siete u ocho años y no habían podido graduarse. (Entrevistada 2)

Se elabora un juicio acerca de la incidencia de los problemas comunicativos, afirmando la entrevistada que considera que estos sí constituyen una barrera y que sería importante la apertura por parte de las personas, en especial de las personas oyentes, a la comprensión de otras formas de comunicación y al respeto por las limitaciones comunicativas, enfatizando principalmente que se puede recurrir a la escritura en los casos en los que las personas sordas no entiendan lo que alguien oraliza o buscar otras maneras de poder interactuar y comunicarse puesto que para ella el aspecto de la socialización es importante y significativo.

Yo sí creo que los problemas de comunicación sí son una barrera, sería importante que las personas sean un poco más flexibles, que si uno no entiende cuando ellos hablan permitan la escritura, por ejemplo. Y si por ahí tampoco uno entiende entonces se busquen otras formas. Creo que es una falta de respeto a las formas y/o limitaciones comunicativas que puedan tener las personas. Considero que es

importante poder socializar e interactuar con los demás, pero teniendo en cuenta el respeto por las formas de comunicación. (Entrevistada 2)

En la universidad se crearon espacios en los que las personas sordas podían interactuar, comunicarse mutuamente de una forma positiva según narra la entrevistada, principalmente se destaca que comparten la misma lengua y esto favorece la comprensión de los símbolos que son expresados, igualmente que compartir la lengua de señas favorece el aprendizaje.

“En la universidad, con las personas sordas todo el tiempo estamos en comunicación, compartimos y generalmente es una comunicación muy positiva. Algunos profesores saben lengua de señas lo cual hace que haya mejor aprendizaje” (Entrevistada 2). En particular en esta historia de vida la interacción social por medio de símbolos fue compleja, en especial en el ámbito de la educación superior ya que no se contaba con el servicio de interpretación, hecho que obstaculizó la comprensión de las temáticas y las clases. La lengua de señas es importante en la interacción de las personas sordas ya sea con otras personas sordas o con personas oyentes pues esta favorece el intercambio de mensajes que son comprensibles y claros y en la que las personas sordas pueden expresar y manifestar lo que piensan, sienten y en la que realmente se pueden comunicar.

4.3 Experiencia educativa. Entrevistada 3

La entrevistada 3 es una joven de 17 años (por lo cual sus padres estuvieron presentes en la entrevista), es estudiante de tercer semestre de Entrenamiento Deportivo inscrita en la Fundación Universitaria del Área Andina, actualmente reside en la localidad de Kennedy, en la ciudad de Bogotá. La entrevista se realizó el día 26 de noviembre de 2020, mediante la plataforma virtual Google Meet con una duración de una hora y veinticuatro minutos, aunque se contó con el respectivo intérprete la entrevistada optó por realizar la entrevista utilizando el español oral no la lengua de señas.

Básica Primaria

Metodologías homogeneizadoras que tienen como efecto la exclusión.

La entrevistada 3 comienza relatando sus primeros años en la escuela primaria. Dos de las situaciones que más recuerda son: los maestros y su método de enseñanza, esto influyó su proceso de aprendizaje, la forma en que algunos maestros daban su clase facilitó o dificultó que la entrevistada comprendiera los temas, por ejemplo, cuando los maestros daban la clase de espaldas a los alumnos, situación que hacía incomprendible captar la información ya que no permitía la lectura labial. En este escenario, se pueden identificar metodologías generalizadoras hacia el estudiantado, olvidando poner en práctica acciones particulares que facilitan los procesos de aprendizaje de un estudiante con características especiales, en el caso de la entrevistada una posible estrategia puede ser desarrollar la clase de forma frontal, lo que permitiría que la estudiante logre captar la información dada por el maestro, al menos mediante la lectura de labios. Según Touriñán (2019) se puede señalar que existió una falla en la ejecución de la acción educativa en términos de comunicación puesto que, el maestro asumió el rol de enseñar, sin embargo, no tuvo en cuenta las cualidades personales del educando, lo que conlleva a la generalización de la intervención pedagógica entorpeciendo el aprendizaje.

En el colegio el profesor siempre me explicaba es así (hace señas de que explicaba de forma oral y dando la espalda a los estudiantes mientras copiaba en el tablero) entonces jum, solamente mire en tablero y cuando llegó mi mamá me explicaba (...) Mi experiencia es que es muy difícil el colegio, pero las materias me quedaban complicadas, difícil, no entendía, mucha de mi experiencia fue esa, mi mamá me explica y me explicaba mejor que los profesores. (Entrevistada 3)

A pesar de las experiencias de dificultad en la escuela, la madre de la entrevistada se constituyó en su apoyo en el proceso educativo dado que ésta identificó las necesidades particulares de su hija, adoptando estrategias distintas que dieron sentido a las necesidades personales en el escenario educativo (Touriñán, 2019) así llevó a cabo explicaciones más comprensibles y procesos de mayor sentido para la entrevistada en la apropiación de contenidos, mucho mejor que los docentes de su colegio.

Parte de la primaria significó para la entrevistada la dificultad de comprender las temáticas impartidas en las distintas asignaturas que dictaban los maestros debido a que utilizaban principalmente el dictado; debido a su sordera profunda, la mayoría de las veces no lograba captar la totalidad de la información, por lo cual sus apuntes quedaban a medias y su comprensión de los contenidos era discontinua. Los maestros dictaban y ella no entendía lo que decían, esto fue una experiencia desagradable para la entrevistada puesto que tuvo que recurrir a copiar los apuntes de sus compañeros, transitando por los contenidos sin comprenderlos necesariamente y mucho menos ponerlos en práctica, al menos no en la escuela.

Los profesores siempre dictaban, dictaban, dictaban yo no entendía nada nada nada entonces siempre me tocaba copiar de compañeros, pero me quedé sin entender lo que estaban explicando (...) me quedaba como ah no aprendí nada, así, estando en primaria, lo que no me gustó que el colegio, los profesores hablan y hablan por todo. (Entrevistada 3)

En el relato se logra captar la inconformidad y disgusto de la entrevistada por algunos profesores de primaria puesto que ella no lograba comprender el contenido de las asignaturas y la sugerencia de los maestros era que copiara apuntes de sus compañeros, hecho que respondía a que la entrevistada no se rezagara en los contenidos escolares y, sin embargo, no atendía a que realmente los comprendiera. Teniendo en cuenta lo anterior, pueden retomarse dos de los criterios de Manuel Touriñán (2019) por los cuales se hace efectiva la relación educativa; el primero, haciendo énfasis en la finalidad de la relación educativa, pues el aprendizaje sólo se constituye educativo cuando está enmarcado dentro de un criterio axiológico, lo cual conlleva a un juicio de valor irreprochable y el segundo sería la instrumentalización del contenido educativo que hace que este se repita sin haber logrado un entendimiento, pues la educación busca la constitución de un esquema conceptual, de lo contrario el educando queda en una fase de *instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico* (conceptos utilizados por Touriñán). La vivencia de la entrevistada en la escuela primaria estuvo marcada principalmente por el componente memorístico y operativo dejando de lado una relación educativa preocupada por la construcción de esquemas conceptuales propios.

Situaciones de dificultad que permean la percepción de la realidad y de sí mismo.

En la escuela primaria todos sus compañeros de clase y profesores eran oyentes, lo que repercutió en su percepción de sí misma, pues se sentía como la única y diferente, esto se constituyó en un motivo de rechazo por parte de los alumnos, por otro lado, los maestros seguían la dinámica general de la clase sin dar lugar al reconocimiento de las particularidades de la entrevistada, por lo que el rechazo y la indiferencia crearon un sentimiento de insignificancia de ella respecto al grupo. “El deseo de parecerse a los demás, de buscar una comunidad de semejantes como refugio (Contreras y Pérez, p.177). La entrevistada buscaba ser parte de un grupo, sin embargo, no fue bien recibida en este, lo cual marcó su experiencia educativa, sentía que los niños no la aceptaban y que los maestros la veían con apatía, esta situación cambió favorablemente para ella al decidir, junto con sus padres, que cambiara de colegio.

La escuela se configura como una institución educativa, es decir con la finalidad de educar, y un espacio que posibilita el aprendizaje por medio de la enseñanza, sin embargo, en la vivencia de la entrevistada ella recalca que en el colegio se le dificultaba terriblemente comprender los temas, estos eran desconocidos para ella debido a que no lograba apropiarlos verdaderamente y agradece el apoyo familiar que recibió en su proceso de aprendizaje, pues esto mejoró significativamente su proceso escolar. El apoyo constante de su madre fue imprescindible pues dio apertura para que la entrevistada pudiera construir un esquema conceptual propio, entender las temáticas escolares y a partir de ese vínculo cercano que trascendió la mera transmisión de contenidos pudo establecer una relación educativa con su mamá; fue una relación interactiva que incluyó compartir y que tuvo una intención formativa y educativa, teniendo en cuenta que según la narrativa de la entrevistada el quehacer educativo de los profesores fue nulo en su proceso de aprendizaje en la etapa primaria.

En el colegio no entendía nada, cada tema no entendía, si me dejaban tareas o así entonces con mi mamá me ayudó a explicar siempre mi mamá me explicaba porque los profesores, el colegio, nada, nada, si, también mi familia me ayudó a explicar y he entendido o sea solamente que tendría a mi familia, no hay profesores. (Entrevistada 3)

Es impactante el sentimiento de ausencia que manifiesta la entrevistada hacia sus maestros, denota la imposibilidad que tuvo de establecer un vínculo estrecho y una relación

educativa con ninguno de ellos. A pesar de ello, el cambio de institución fue beneficioso para la entrevistada pues logró sentirse más tranquila, feliz y al ser un colegio personalizado en el que había menos estudiantes los profesores tenían más tiempo para explicar, resolver dudas y comunicarse uno a uno con sus estudiantes, por lo cual podían preparar estrategias pedagógicas para una mejor intervención educativa; así, los profesores del nuevo colegio lograron compartir y ser partícipes de una relación interactiva con la estudiante, aspecto que configuró una relación educativa con un carácter formativo.

El anterior colegio era mucho niño si, entonces no era personalizado entonces cuando cambié de colegio me sentía muy muy feliz porque eran más poquitos niños, ya estoy más tranquila y hay más tiempo de profesor que puedo comunicar (...) Allá en primaria no tenía computador, ni explicaban, solamente el tablero y dictado, dictado, dictado y eso que me aburre porque ya no entendía nada entonces no me quedaba nada. (Entrevistada 3)

Para la entrevistada el cambio de institución fue de carácter positivo en términos escolares y educativos, así como en términos sociales y afectivos; la situación para ella mejoró considerablemente puesto que estableció relaciones comunicativas más fluidas con sus maestros, sentía que tenía un lugar importante en aquella escuela pues sus maestros se tomaban el tiempo y trabajo de elaborar estrategias y distintas alternativas para la transmisión de contenidos recurriendo a libros de apoyo, elaboración de material visual y una asistencia y refuerzo constante hacia los estudiantes. Lo anterior, sin duda reforzó la comprensión y apropiación de contenidos en la entrevistada, tanto el apoyo presencial de sus maestros como la puesta en marcha de metodologías pedagógicas utilizadas en el nuevo colegio fueron llamativas y, sobre todo, influyeron de forma beneficiosa al proceso de aprendizaje de la entrevistada. “Cuando cambié de colegio no era dictado (...) Cuando una actividad que no entiendo entonces levanto la mano y venga profesor y ahí si me ayuda, me explica y eso, y eso es lo que más me gustó” (Entrevistada 3) De esta forma, la relación educativa entre maestros y entrevistada estuvo mediada por una buena comunicación, una comunicación con la finalidad de transmitir realmente un legado educativo, así como también estuvo mediado por una convivencia que fomentó destrezas, habilidades, hábitos y actitudes en la entrevistada sin dejar de afrontar el conflicto mismo que se encuentra inmerso en la convivencia.

El papel de los sentimientos en la experiencia educativa.

La relación con sus compañeros de clase en primaria era lejana pues se limitaba a compartir las mismas asignaturas sin tener un vínculo real entre pares, ella percibió el rechazo de sus compañeros y eso le causó sentimientos que afectaron de tal manera que la entrevistada emitió distintos juicios y cualidades a dicha vivencia; por ejemplo, decidió establecer pocos lazos de amistad en esta etapa debido a que creyó que ella no era importante para el grupo, pues no se preocupaban por ella y no tenía el apoyo o explicación de sus compañeros si se atrasaba en algún tema, para los trabajos en grupo no sentía aceptación de parte de los demás. Todo esto influyó en la perspectiva y actitudes de la entrevistada respecto al hecho de hacer vínculos de amistad en la escuela primaria, se le dificultó demasiado y aún en la actualidad recuerda los sentimientos que eso le causaba. Ella señala que los niños no aceptaron la discapacidad auditiva en ella y que, según ella, fue esta la razón porque la rechazaban y no se interesaban en apoyarla en lo escolar y vincularla en lo social, lo cual repercutió en escasos y limitados lazos de amistad.

Los amigos en primaria, pues que los amigos no aceptan de discapacidad auditiva, no aceptan, si como que yo no entiendo entonces a ellos no les importa, no explican, y así en primaria y pues cuando estaba en primaria tenía muy poquitos amigos.
(Entrevistada 3)

En la narrativa de la entrevistada ella señala que en primaria sus compañeros no la aceptaban por ser una persona con discapacidad auditiva, afirmando que en las actividades de trabajo grupal sus compañeros no querían hacerse con ella debido a que creían que no entendía nada y eso repercutiría en tener una mala calificación; las ideas y pensamientos que tenían sus compañeros acerca de que ella no entendía podrían ser más producto de una percepción matizada por demarcaciones sociales y por juicios elaborados a partir de referentes ideológicos y culturales sobre la sordera y sobre las personas sordas, por ejemplo, al no ser aceptada ni compartir con sus compañeros ellos realmente desconocían si la entrevistada entendía o no los temas.

En primaria cuando profesores decían ya es que toca hacer con grupo si y entonces unos compañeros no quieren conmigo para empezar trabajar porque ellos piensan que yo no entiendo nada, nada entonces queda mala nota (...) en primaria no me aceptan

de pérdida auditiva. (Entrevistada 3)

La percepción: Su influencia en la interacción social y en la experiencia educativa.

A lo largo de la historia las personas sordas han sido objeto de múltiples prejuicios, imaginarios y suposiciones al igual que mitos sobre la condición de sordera, se creía que no podían comunicarse o que eran “deficientes mentales”, si bien estos imaginarios han cambiado con el paso de los años y en especial por la promulgación de políticas encaminadas al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad auditiva, actualmente siguen existiendo diversas interpretaciones y connotaciones que configuran una mirada generalizada sobre las personas sordas, en la historia de vida de la entrevistada se resalta el hecho de que sus compañeros de clase en primaria no la aceptaran y la rechazaran por su discapacidad auditiva, también se destaca que sus compañeros pensaban que ella no entendía nada y trabajar en equipo con ella iba a repercutir en obtener una mala calificación.

Esta escasa relación entre la entrevistada y los compañeros de clase se presenta por el rechazo de sus compañeros a la diferencia pues notaban que había algo distinto en su compañera de clase y, según la entrevistada, por esa razón podía atrasar a los demás en contenidos e incluso ser la razón de una mala nota. Todo esto le causaba sentimientos de tristeza y soledad pues, aunque ella estuviera implicada comprometida con los contenidos y las actividades de clase, no tenía personas con las que compartir sus ideas, impresiones, pensamientos y sentimientos. Además de una amiga con la que ella compartía la mayoría del tiempo, la entrevistada no tenía una relación con niños de su edad en el colegio y esta circunstancia la desanimaba mucho. “Yo antes no compartía con otros, porque los otros no quieren conmigo como compartir, chévere, no nada, si, entonces antes solo estaba con una amiga muy pendiente de ella” (Entrevistada 3). En esta cita se pueden subrayar varios elementos importantes: primero, la entrevistada a pesar de contar con la ayuda de un audífono no lograba discernir y discriminar del todo lo que las personas decían, esto afectó la comunicación y el entendimiento entre ella y sus compañeros de primaria porque las codificaciones sígnicas y los sistemas de mensajes no eran claros para ninguna de las partes; segundo, al no entender lo que las personas hablaban la entrevistada recurre a centrar su atención en los símbolos visuales y sistemas de símbolos no verbales emitidos por sus compañeros y familia, por esta razón la entrevistada tampoco se comunicaba mediante sistemas de mensajes verbales pues ella expresa que todos los símbolos y la comunicación era

visual, no obstante, se identifica la disposición e interés de la entrevistada para interactuar con los demás fuese mediante sistemas de símbolos no verbales o en el intento por entender los verbales.

Para mí, desde pequeña transición pasar a primaria okey, antes yo no escuchaba o sea antes si tenía audífono, pero no entendía cuando hablan las personas, no, solamente era muy visual, visual todo, por ejemplo, en transición mi mamá me decía cinco, cuatro, todo eso solamente visual, visual si como que antes no hablaba si porque solamente visual. (Entrevistada 3)

La entrevistada a lo largo de su historia de vida ha tenido vivencias que incidieron y transformaron su proceso educativo y de aprendizaje pues muchas de estas trascendieron el mero acontecimiento para repercutir de formas significativas años después en lo personal e incluso social; la situaciones de dificultad como, por ejemplo, que en primaria muchos de los contenidos escolares no se hayan comprendido generaron una sensación de vacío escolar en ella, sabía que había conocimientos y conceptos que para ella habían quedado a medias debido a algunas situaciones presentadas en los colegios de primaria. Lo anterior, tuvo un impacto formativo en el bachillerato y, posteriormente, en la universidad ya que el desconocimiento de ciertos conceptos y categorías correspondientes a la escuela primaria generó circunstancias de dificultad en materias específicas en las que, por ejemplo, debía saber fechas, lugares, hechos y personajes históricos, entre otros; este aspecto suscita una reflexión pedagógica acerca de la importancia entre la relación y gradación existente entre conceptos o categorías y los distintos niveles educativos, pues los primeros aprendizajes tanto en el núcleo familiar como en la institución escolar servirán de cimientos para el niño ya sea en términos cognitivos, psíquicos, sociales, escolares, etc.; si estos cimientos (haciendo referencia, por ejemplo, a valores, normas, conocimientos, saberes, entre otros) no se aprehenden y apropian por parte del sujeto, procesos cognitivos, sociales y académicos más complejos pueden obstaculizarse e incluso entorpecerse. Por esta razón, la entrevistada el sentimiento de que, a medida que iban avanzando los años escolares e iba conociendo asignaturas más complejas que tenían bases de las asignaturas de básica primaria, el aprendizaje de dichos contenidos y la ejecución de estos se iba tornando mucho más difícil, por lo cual múltiples veces llegó a frustrarse.

Básica Secundaria

Una relación educativa desde la particularidad, desde la alteridad.

A diferencia de la primaria, los profesores de la entrevistada en la escuela secundaria identificaron que era una persona con discapacidad auditiva y eso no fue un impedimento para crear e implementar estrategias pedagógicas que, con la misma finalidad y propósito de la intervención educativa del curso, reconociera sus fortalezas y debilidades en lo académico, lo cual impactó no solo en su rendimiento escolar sino también en su proceso formativo y de aprendizaje. “En bachillerato los profesores me ayudaron mucho y ellos sí me aceptan de pérdida auditiva si, o sea de noveno, décimo y once, los compañeros también, todos los compañeros me ayudaban, eso es lo que más me gustó” (Entrevistada 3). Sus maestros, en secundaria, estuvieron muy pendientes de su proceso educativo, particularmente la entrevistada recuerda a un profesor que aprendió lengua de señas e intentaba utilizarlo para comunicarse con ella, “un profesor muy especial conmigo que aprendió un poquito de lengua de señas y yo ¡uy! me emocioné (...) eso es lo que a mí más me gusto en bachillerato” (Entrevistada 3), este acontecimiento fue de gran importancia para la entrevistada pues, por primera vez en el colegio, se daba la posibilidad de comunicarse con otra persona de una manera distinta, gracias a esto se dio la posibilidad de una relación interactiva en la que el profesor buscó la manera de comunicarse y enseñarle a la estudiante no solamente por medio de la comunicación oral.

En los grados noveno, décimo y once, la entrevistada pudo establecer una relación más cercana con sus compañeros de clase a comparación de su experiencia escolar pasada, ellos la apoyaron en las diferentes asignaturas y eran los amigos con los que compartía descansos, charlas, risas y demás; el acercamiento con estos chicos fue significativo para ella, pues antes de ellos se sentía sola y aislada. Para la entrevistada se hizo usual tener poca interacción y comunicación con sus compañeros de clase en toda su trayectoria de escuela primaria y parte de la secundaria, esto repercutió en que practicara muy poco la oralización mediante la escucha de sus compañeros de colegio, por tanto su habilidad de oralizar no está del todo desarrollada, aún se le dificulta algunas palabras, conectores y aspectos entorno a la vocalización; para la entrevistada, en ese momento, era una necesidad para ella aprender a hablar de manera fluida y mostraba interés en mejorarlo cada vez más.

Antes estaba muy callada, antes me sentía sola, sí porque nadie me quiere comunicar para aprender que quiero hablar si, como que me falta, me falta eso entonces cuando estaba en bachillerato los profesores y los descansos más largos entonces ahí me pude unir con todos los compañeros y fue muy chévere. (Entrevistada 3)

La entrevistada establece en la narrativa un contraste entre la relación con sus compañeros de clase en primaria y en bachillerato, destacando que en bachillerato a diferencia de primaria, tuvo varios amigos con los que compartió e interactuó sin que, en ningún momento, su discapacidad fuera un impedimento; de hecho, muchos de ellos desconocían que ella era una persona sorda pero al enterarse no la rechazaron o se alejaron, no tuvieron inconveniente alguno sino que por el contrario era algo llamativo para sus compañeros. En este caso la particularidad de la entrevistada no fue motivo de rechazo y/o discriminación, todo lo contrario, fue motivo de distinción; este suceso generó que la entrevistada se preguntara qué había cambiado de primaria a secundaria, porque sus compañeros en primaria no la aceptaban, concluyendo así que los niños de la escuela primaria en esta etapa aún no son lo suficientemente empáticos con otros niños que no son iguales a ellos y pueden hacer comentarios hirientes usando dichas diferencias como objeto de ofensa, sin tener en cuenta lo que aquellos comentarios pueden afectar psíquica y emocionalmente a otro niño de la misma edad. Es interesante observar la interpretación que la entrevistada le otorga años después a su vivencia en primaria y el juicio que establece con respecto a la posible explicación del comportamiento o el rechazo de sus compañeros de primaria hacia ella.

En bachillerato ahí sí muchos amigos que conmigo, juntos sí, hay compañeros que sí me aceptaban pérdida auditiva y ellos no sabían que yo era sorda sí porque tenía cabello suelto y esto, entonces eso era interesante pérdida auditiva y ellos no tienen ningún problema, entonces yo pensé que seguramente que en primaria los niños pequeños como que no piensan, si, como que no apoyan en cambio que ya de grandes ahí si la ayuda, como normal. (Entrevistada 3)

Sentimientos que permean la experiencia educativa.

En la descripción que realiza la entrevistada de su experiencia educativa se puede resaltar que el anterior colegio causaba sentimientos desagradables en ella, luego del cambio de institución, que fue favorable para ella, destaca que este colegio le gustaba porque había

menos estudiantes y así ella podía escuchar sin tanta dificultad puesto que ya no había tanta interferencia de sonido producido por los niños, de esta forma podía identificar con más claridad la voz de cada compañero y establecer una relación más estrecha con ellos, pues sabía quién hablaba y entendía lo que decía. Cabe resaltar que en el anterior colegio ella se sentía sola, alejada de los demás y en el nuevo colegio manifiesta en su relato alegría e interés por asistir y compartir con sus compañeros, estas vivencias influyeron en su motivación y deseo por asistir o no al colegio.

Cuando cambié de institución sí me gustó mucho, mucho, el colegio, porque más poquitos o sea me sirve que hay más poquitos para que aprenda a escuchar, conocer la voz de los compañeros y eso, en cambio el anterior colegio era mucho mucho niño entonces me sentía como muy sola. (Entrevistada 3)

En las vivencias de la entrevistada 3 se destacan los diferentes sentimientos que fueron emergiendo con las distintas vivencias que le impactaron, se destacan los sentimientos como función racional, es decir como herramienta que permite al sujeto construir y conducir actitudes y juicios respecto a algo; en términos de Carl Jung, los sentimientos tienen un carácter adaptativo y evaluador y, además, permite al sujeto atribuir cualidades y un valor a dichas vivencias de manera que mediante el sentimiento un sujeto puede estimar y caracterizar la vivencia, atribuirle sentido propio (2015). Los juicios y/o actitudes que produzcan las distintas vivencias por medio de los sentimientos dependen de la implicación subjetiva, es decir, de lo más particular del ser humano, de lo que éste decida o no priorizar en su existencia y su interacción con otros para construir un saber propio, sentido y saber que no puede predecirse

En lo que respecta a las asignaturas, la entrevistada recuerda primero las que representaron una gran dificultad para ella tanto en primaria como en secundaria, sociales y filosofía, eran dos de las materias que más le costaba comprender sobre todo porque su forma de acercarse a dichas disciplinas era principalmente por medio de la lectura y, para ella, eso significaba un gran esfuerzo y a veces poca comprensión; sin embargo, el proceso de terapias de lenguaje le ayudó mucho a fortalecer la lectura, lo que la entrevistada lamenta es que pudiera acceder a estas terapias después de tanto tiempo

Primaria, bachillerato fue difícil en sociales, filosofía porque, a mí en primaria sociales no entendía nada lo que pasó, no entendía nada, mucha palabra, mucha

lectura. Entonces cuando estaba la terapia, en la terapia Fundación CINDA ahí me explico, me enseñó de la lectura todo y eso; entonces como ahí fue muy tarde pues bueno, estaba en noveno y ahí pasé y ya entendí todo lo de la lectura. (Entrevistada 3)

Lugares y personas que despiertan sentimientos e intereses en la experiencia educativa.

La experiencia en la Fundación Centro de Investigación e Información en Deficiencias Auditivas (CINDA), al interior de las terapias, le permitió fortalecer las habilidades lectoescritoras, comprendiendo y apropiando sobre todo la lectura, sin embargo, dicha experiencia hubiese sido más fructífera de haberse realizado en los primeros años de infancia de la entrevistada, así tal vez no hubiese tenido tantas dificultades con algunos contenidos. Estos espacios formativos externos a la escuela, como lo fue la Fundación CINDA, brindó la oportunidad de llenar algunos de los vacíos académicos que la entrevistada experimentó en su trayectoria escolar; la escuela, aunque es el espacio formativo por excelencia en términos operativos, no necesariamente son los únicos que moldean la experiencias del sujeto, muchos espacios externos al aula y a la escuela en general también pueden constituirse en un escenario educativo y portador de vivencias trascendentes que emergen en la experiencia educativa.

Por otro lado, la disciplina de educación física fue la que más llamó la atención e interés de la entrevistada en la escuela secundaria, su relación con esta disciplina en particular estuvo mediada por un sentimiento de agrado ya que, la mayor parte del tiempo, el aprendizaje de dicha asignatura era mediante la experiencia visual y, según la entrevistada, en el deporte se comparte con los compañeros de equipo, debe existir buena comunicación para ayudarse mutuamente y para alcanzar una meta común. “Lo que más me gustó fue educación física porque educación física es cómo visual, visual entonces me pareció chévere porque deportista si comparten los compañeros, ayudan, es lo que más me gusta” (Entrevistada 3). Puede identificarse una relación coherente en su gusto por la educación física, pues en lo cognitivo se le daba mejor todos aquellos aprendizajes que se dieran mediante estrategias y ayudas visuales, además, respecto a lo social, la integración a grupos en los quería ser una pieza importante y poder cumplía un rol significativo, para ello debía establecer vínculos cercanos para realizar un trabajo comunitario que beneficiara al grupo; todos estos elementos los encontró en la disciplina de la educación física. A lo largo de la entrevista, la participante va a manifestar su motivación y gusto por el deporte ya que, una de sus características es el desarrollo de las capacidades físicas y habilidades motrices (como, por ejemplo, la

coordinación y el desarrollo de reflejos lo que tiene que ver con la experiencia visual), el trabajo en equipo, asertividad, buena comunicación y trabajo en equipo.

Además de la vivencia que tuvo con el profesor que aprendió lengua de señas, uno de sus acercamientos más importantes a la lengua de señas colombiana se dio en una de sus terapias pues conoció unos chicos que eran más o menos de su edad y que manejaban muy bien la lengua de señas, era la primera vez que veía personas cercanas y similares a ella que usaban la lengua; fueron ellos los primeros que le enseñaron a la entrevistada la lengua de señas colombiana y en la entrevistada surgieron sentimientos muy agradables, además de que le interesaba aprender reconoció que la lengua podía ser muy útil para ella en términos de establecer una mejor comunicación.

En terapia “hay un chico que aprendió de lengua de señas por el deporte de natación entonces ahí tiene unos amigos sordos entonces ahí me enseñó de lengua de señas y yo no sabía y yo estaba muy feliz de lengua de señas como “¡Wow! esto tan chévere” y claro me funciona para entender. (Entrevistada 3)

La lengua de señas como posibilidad de expresión e interacción.

La comunicación tuvo un papel importante en cada una de las vivencias de la entrevistada, inicialmente ella no lograba discriminar los sonidos con el audífono de modo que todo lo que entendió y aprendió en primaria estuvo mediado por lo visual, por ello, aprender la lengua de señas colombiana representó un cambio en la forma de relacionarse y comunicarse con los demás. La entrevistada relata que, con las personas oyentes, era realmente compleja la comunicación y, en ocasiones, no era agradable; sin embargo, al conocer la lengua de señas fue más sencillo expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, también aprender distintos temas y palabras que en español leído o hablado eran incomprensibles para ella. Para ella, la lengua de señas posibilitó un acercamiento con otras personas sordas y con una comunidad que hasta el momento era desconocida, también con un modo de relación entre las personas distinto a la oralización que le permitió manifestarse y expresarse sin temor a que los demás no le entendieran. Por tanto, la lengua de señas además de ser una herramienta que le permite comunicarse y expresarse, fue un puente para conocer la comunidad sorda y personas con historias de vida muy diferentes. La lengua de señas, para la entrevistada se convirtió en un medio de comunicación más comprensible, le permitió una interacción social y conversaciones más fluidas. Aprender esta nueva lengua fue trascendente

para ella porque, además de permitirle aprender, entender y comunicarse de otra forma también le permitió aproximarse a una lengua particular, una lengua viso gestual que le permitió relacionarse y expresar sus experiencias mediante codificaciones sígnicas distintas a la oralización.

Educación Superior

Sentimiento de vacío en la formación: Carencias al llegar a la universidad.

El ingreso a la universidad representó un reto para la entrevistada a nivel académico e intelectual puesto que muchas de las temáticas presentadas eran desconocidas para ella y conceptos básicos y/o contenidos que tenía que haber visto en primaria sobre asignaturas como biología o anatomía no fueron apropiados o aprendidos en su momento, esto le causó un sentimiento de vacío de algunos conocimientos en su formación académica, esta circunstancia incidió en que fuese complejo su primer semestre en la universidad pues muchos de aquellos términos y conocimientos propios de la primaria llegó a comprenderlos realmente hasta llegar a la universidad.

Cuando entré en la universidad fue un poco complicado porque las materias no me acuerdo de lo que vi en primaria si, como que muy tarde todo lo que vio eso y entonces eso es lo que fue difícil al entrar a la universidad porque todos ya vieron biología y ah no sé, todas las materias entonces como por ejemplo anatomía, por eso. (Entrevistada 3)

La entrevistada expresó con anterioridad la dificultad que le generó comprender contenidos académicos de secundaria cuando no se construyeron bases sólidas de los aprendizajes de la primaria. Lo anterior, repercutió en la universidad, pues veía materias de su carrera que estaban relacionadas, por ejemplo, con la biología y anatomía; aunque la entrevistada pasó por muchos de estos contenidos en su trayectoria escolar no necesariamente los recuerda o los comprende en su totalidad por lo cual debió esforzarse mucho más para desde las categorías y conceptos básicos de una materia ir comprendiendo los aprendizajes más complejos relacionándolos con dichos conceptos.

Vivencias de la infancia que se constituyen en motivaciones futuras.

A lo largo del relato de historia de vida de la entrevistada, se puede identificar que desde la primaria y, principalmente, en secundaria emergió una motivación e interés por el deporte, pues desde niña sus padres procuraron fomentar constantemente espacios deportivos y lúdicos referidos a distintas actividades y, en la escuela, en la época de secundaria la asignatura de educación física fue para ella un espacio muy agradable y que le enseñó muchas cosas. Todo lo anterior fue constituyéndose como vivencia en tanto, para la entrevistada, el deporte tuvo una importancia significativa en su existencia, algo en ella se vio implicada en el deporte, se vio involucrada por uno o más motivos personales, no fue gusto al azar o un simple acontecimiento, el deporte produjo algo en ella que hasta la actualidad se mantiene y motiva su deseo de formarse en entrenamiento deportivo, pasó de ser un simple acontecimiento a convertirse en una vivencia que la implicó de forma subjetiva y formó en ella deseos, motivaciones, intereses y expectativas.

Siguiendo los planteamientos de Toro Araneda, citado por María López y Claudia Perlo, puede decirse que en la experiencia de la entrevistada hubo una trascendencia en lo que respecta al deporte, respecto a cómo lo vivió, a cómo lo percibió; no fue una simple emoción de agrado momentáneo, sino que esas emociones perduran e inciden en su existencia (2002). Estos elementos influyeron en su decisión de estudiar entrenamiento deportivo y prepararse profesionalmente para ser una entrenadora personal puesto que le motiva asistir, apoyar e influir en las personas para que logren sus objetivos personales; según ella, no le interesaba ser deportista de alto rendimiento y esto tenía una razón, su interés estaba en trabajar para otras personas, asistirles desde lo pedagógico y lo deportivo, le interesa especialmente trabajar con población sorda, entrenar a niños sordos, ser un agente de intervención para ellos y poder reforzar los procesos de aprendizaje por medio del deporte.

Yo quería estudiar entrenamiento deportivo si y, pero lo que más entendí práctica, práctica fue que claro, es que somos muy visual, visual pero lo que no escuche lo que dijo profesores si, entonces mire práctica que toca hacer y esto y esto y la teórica o sea los profesores allá en la universidad si me ayudan, me apoyaron, también el coordinador es bien. (Entrevistada 3)

Uno de los aspectos que más le interesó de la carrera es que se campo de intervención se refiere principalmente a lo práctico y operativo, a la ejecución misma del quehacer pedagógico; a parte del componente teórico de la carrera le interesaba sobre todo el

componente práctico. Los profesores y el coordinador fueron un apoyo para ella, estableció una relación cercana con muchos de ellos, lo que los convirtió en un apoyo constante en su trayectoria académica.

El interés vocacional y personal de la entrevistada se remonta a su infancia ya que ella indica que desde pequeña notó que quería dedicarse a ser entrenadora, este gusto fue poco a poco convirtiéndose en una motivación importante en la historia de vida de la entrevistada, pues ahora se proyecta como una entrenadora de niños sordos, y esto no es ajeno a su propia experiencia ni a su subjetividad. “Quiero ser entrenadora para los niños de pérdida auditiva (...) desde pequeña me di cuenta que yo quiero ser entrenadora y no deportista sino entrenadora” (Entrevistada 3). La motivación de la entrevistada por ser entrenadora está dirigida a que, según su perspectiva, un entrenador ayuda, explica, guía a los deportistas en los entrenamientos y competencias para mejorar distintos procesos y habilidades; mientras que, la carrera de deportista, está orientado principalmente a entrenar y mejorar las habilidades personales para perfeccionar un rendimiento individual y, tal vez, para conseguir objetivos colectivos junto con un equipo. La entrevistada expresa un interés muy particular por ser entrenadora de deportistas sordos ya que ella notó que los profesores de niños sordos, en su mayoría, son oyentes y ella al ser una persona sorda podría establecer una relación distinta e incluso un vínculo más cercano con ellos en conjunto con la realización de planes, metodologías y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de una población específica. En su narrativa la entrevistada expresa su relación con los objetos tanto internos como externos, porque indica sus deseos y el entusiasmo de lograr ser entrenadora y trabajar con población sorda, pero a la vez es una motivación que surgió a partir de la observación de entrenamientos de profesores oyentes con estudiantes sordos.

Yo no quería deportista, porque deportista solamente es entrenar en cambio que entrenador es ayuda, explica si a lograr para las competencias entonces eso es lo que quiero, pero quiero dedicarme a discapacidad auditiva porque yo fui allá los profesores donde los niños de sordos y se nota se ve muy diferente además porque los profesores son oyentes entonces no hay como relación para los niños sordos entonces eso es lo que quiero. (Entrevistada 3)

Aprender la lengua de señas colombiana representó un cambio en la forma de comunicarse de la entrevistada ya que ella relata que con las personas oyentes era realmente compleja la comunicación y no era algo agradable para ella, pero al comunicarse en lengua de

señas no sólo fue más sencillo expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, experiencias sino para entender y aprender nuevos términos, palabras y saberes, pues para ella representaba una facilidad en la comprensión mediante herramientas como la analogía, el símil o la ejemplificación, lo que para ella ilustra mejor los temas y de esa forma ella los retiene más fácilmente. La lengua de señas también le permitió relacionarse con más personas sordas, profesores o compañeros y, así, establecer nuevas amistades, interactuar con más personas, formar vínculos sociales y afectivos más estrechos.

Si, antes no sabía de señas y no sabía palabras de sordos, pensé que era única de pérdida auditiva, pensé que era única y cuando estaba con oyente me quedaba complicado para comunicar, no era chévere, muchas cosas que no aprendí, entonces cuando aprendí lengua de señas me sirvió para mí mucho y eso que me ayuda a entender y también claro, ahí ya tengo más amigos entonces como que en señas, señas me ayuda a palabras más nuevas, porque en señas me explican con ejemplos sí, porque si con oyentes explica qué es, significado y ya pero no le explica para qué eso entonces en señas he aprendido mucho de palabras nuevas entonces me parece muy feliz, chévere. (Entrevistada 3)

Aprender la lengua de señas posibilitó un acercamiento con otras personas sordas y con una comunidad que hasta el momento era desconocida para ella y que, en la actualidad, agradece haberla conocido pues ha aprendido mucho de ella; además de eso, permitió también un modo de relación social distinto a la oralización y esto le dio la posibilidad de permitirse expresarse más fluidamente y sin el temor de que los demás no le entendieran o la rechazaran por ello

La experiencia educativa de la entrevistada se caracterizó por una serie de vicisitudes y cambios a lo largo de su historia de vida, entre las situaciones de dificultad por las que pasó se destacan: en primaria, la complejidad para entender temáticas o contenidos escolares en los cuales algunos maestros no hacían un apoyo más personalizado, la limitación de la relación comunicativa con sus compañeros y profesores, la soledad y sentirse aislada de sus pares; en secundaria, particularmente en noveno, décimo y once la situación cambió por completo y así mismo su experiencia, gracias a un amigo conoció y aprendió la lengua de señas colombiana, esta le posibilitó aprender y relacionarse de otra forma del mundo y el lenguaje, con sus compañeros, maestros y conocer personas sordas. En bachillerato las vivencias que marcaron su experiencia educativa fueron beneficiosas y significativas no solo en lo que respecta a lo académico, puesto que ella afirma que aprendió más en estos cursos que en primaria, sino

también en el aspecto social y emocional pues compartió pudo establecer vínculos con sus pares, aun cuando pasara por situaciones difíciles tenía el apoyo de sus pares, se sintió aceptada, tranquila y feliz de estar en un espacio en el que podía ser ella y sentirse cómoda, todo esto influyó en la oportunidad cada vez más amplia de comprender distintos conocimientos y no solo memorizarlos. Los momentos de dificultad y adversidad tuvieron un impacto en la experiencia y el proceso formativo de la entrevistada pues años después estos sucesos repercutieron en nuevas vivencias, por ejemplo, el ingreso a la universidad y afrontar materias cuyas bases epistemológicas eran totalmente desconocidas para la entrevistada al no ser temas apropiados en la infancia. El cambio de colegio en bachillerato es calificado por la entrevistada como positivo pues allí las relaciones educativas fueron más importantes por el apoyo e interés que mostraron los profesores por su proceso educativo. Por último, es fundamental destacar el papel de la familia y su apoyo inquebrantable a lo largo de toda su experiencia educativa ya que en particular su madre constituyó una relación educativa que le permitió a la entrevistada aprender y acercarse al conocimiento.

4.4 Experiencia educativa. Entrevistado 4

El entrevistado 4, actual Maestrante en Gestión Educativa en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, es licenciado en diseño tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, actualmente se desempeña como profesor universitario, es padre de familia y residente de la localidad Rafael Uribe Uribe. Es una persona sorda de 36 años, su sordera es de carácter adquirido (a los 7 años), su grado de sordera es hipoacusia bilateral severa a profunda progresiva. La entrevista con el entrevistado se realizó el día 27 de noviembre del año 2020, mediante la plataforma virtual de Google Meet, con una duración de hora y media.

Básica Primaria

Sordo como sinónimo de enfermo: Modelo biológico de la discapacidad inmerso en las historias de vida.

La familia es un núcleo central en lo referente al desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. Por medio de la familia se aprenden las primeras lecciones, se interiorizan roles y normas, se apropian significados, el infante comienza a percibir cómo funciona el mundo que lo rodea. En este caso, el entrevistado se ubica en una época en la cual se consideraba que los sordos eran personas enfermas, incapacitadas, poco útiles e incluso, en

ocasiones, se pensaba que estaban locos porque no hablaban, o se les llamaba “retrasados”. Por ello, no se reconocía que la lengua de señas, el medio por el cual se comunicaban, fuese una lengua legítima y perteneciente a una población particular como la comunidad sorda, se menospreciaba el valor y la utilidad de la lengua de señas.

En mi familia ellos tenían el concepto de la persona sorda como alguien que no podía, alguien enfermo, que no entiende, que no puede, que no se puede integrar a la sociedad. Pensaban que si hacíamos señas nos quedábamos como monos, como micos; entonces el concepto de mi familia no era el más adecuado. (Entrevistado 4)

El entrevistado inicia su relato describiendo la percepción que tenían sus familiares respecto a lo que significaba ser una persona sorda, a partir de dichas percepciones se consolidaron juicios entorno a él. Las percepciones de sus familiares, en su niñez, estuvieron influenciadas por referentes culturales y prejuicios de la época; en ese entonces, se concebía a la persona sorda como una persona enferma en tanto no hablaba, por lo tanto, pretendía curársele con el fin de que se transformara en una persona “normal”. Vivir como una persona sorda y, además, sentirse orgulloso de esto no era bien visto, los sordos no eran considerados personas “normales”, eran inferiores. En esta misma época, década de los 80 y 90, se creía que las personas sordas eran incapaces en lo cognitivo e inútiles en lo conductual y, por tanto, dependientes constantemente de alguien que los cuidara.

En mi familia era como: “esté callado, no haga ni diga”. Todo era no, no, no. Ellos me decían “oiga levante los pies, no los arrastre, levante los pies”, pero pues uno de sordo no es consciente de eso. No entendía por qué no los podía arrastrar (...) Para comer, por ejemplo, “no golpee el plato, no haga eso, no haga lo otro” entonces yo decía “no entiendo” (...) Fui comprendiendo, pero creo que fue muy complicado. Me hacían correcciones de “no, no haga” pero no explicaban el porqué. (Entrevistado 4)

Debido a dichas percepciones, en la actualidad el entrevistado sigue sin tener una relación cercana con aquellos que pensaban que era un ser incapaz. Él mismo afirma que la percepción que su familia tenía de él no era la adecuada, dicha percepción no se adecuaba a la forma en que se visualiza él mismo, para el entrevistado ser una persona sorda no era sinónimo de estar enfermo. Es interesante destacar que, aun cuando el entrevistado creció en medio de tantos juicios negativos por ser una persona sorda, él nunca estuvo de acuerdo y

tampoco se subestimó por ser una persona sorda. Sabía que era diferente, sin embargo, eso no significaba que estuviese enfermo o fuera un ser incapaz.

Su abuela y su tío querían que estudiara en un colegio “normal”, con niños “normales”. Por lo tanto, a pesar de lo que pensara su madre, sus familiares decidieron que él debería ser educado como cualquier otro niño. “La familia de mi mamá fue la que decidió que yo ingresara a un colegio de oyentes” (Entrevistado 4). Su abuela lo educó para que se comportara como una persona oyente, es decir, que utilizara el español oral y no la lengua de señas para comunicarse, en ese entonces no estaba permitido utilizar lengua de señas y se castigaba a quien lo hiciera. Su abuela le exigía una comunicación completamente oral pues debía prepararse y adaptarse a un mundo oyente; esto lo preparó para interactuar en ambientes en los que comunicarse por medio de señas no era una opción y, de cierta manera, también lo hizo cada vez más independiente. La abuela del entrevistado es una figura de autoridad que marcó su historia de vida,

Con mi mamá tenía muy poco contacto, con mi abuela tenía más contacto, pero ella me tenía como oyente, decía que debía ser como un oyente y pues tocaba obedecer a la abuela ... hasta que ella murió, ya fui libre realmente. (Entrevistado 4)

En este fragmento, el entrevistado presenta el deseo de su abuela con respecto a cómo quería que fuera su nieto, ese deseo ajeno de ser un niño oyente y comportarse como tal causó en él sentimientos desagradables y de rechazo. Es impactante incluso que expresa una sensación de libertad luego de la muerte de su abuela, un alivio por no tener que seguir más sus reglas y pretender ser como él no quería, pues esto le causaba un sentimiento de opresión. El entrevistado expresa una libertad en términos de identidad y autoimagen.

Por lo que puede analizarse de la entrevista, las relaciones familiares más fuertes establecidas por el entrevistado son: su madre, con la cual podía comunicarse fluidamente debido a que, como él, es una persona sorda y utiliza la lengua de señas, además de esto, ella hacía parte de organizaciones de personas sordas, espacios en los cuales llevaba a su hijo para que compartiera con la comunidad; y su abuela, quien a pesar de ser una persona bastante rígida le brindaba apoyo y tenía muchas proyecciones en él, su abuela imponía los límites en él y también le posibilitaba alternativas según su apreciación; para ella, su nieto debía educarse y comunicarse como cualquier otro niño pues eso iba a prepararlo. Con su familia política no tenía buena relación, no había buena comunicación y el entrevistado percibía las opiniones y creencias de carácter peyorativo sobre él, opiniones que le incomodaban pues

sentía que le veían con menosprecio y/o pesar. En la actualidad, el entrevistado sigue sin tener buena relación con su familia política y tampoco demuestra interés en hacer más cercana o afectuosa dicha relación, hubo algo en esos encuentros con los miembros de su familia que no lo hacían sentir cómodo, no se sentía parte de ellos, no quería estar cerca de personas que tuviesen percepciones tan despectivas de él.

Situaciones de dificultad y vivencias negativas como formadoras de experiencia.

Respecto a la experiencia del entrevistado en el ámbito escolar, específicamente en la primaria, para él no hubo ninguna experiencia positiva, así lo expresa: “Para la mayoría podría ser positivo, pero para mí fue negativo, en preescolar yo estaba en un colegio de personas oyentes” (Entrevistado 4). Esta vivencia impactó mucho en el entrevistado, sin embargo, la recuerda algo que no fue agradable en lo absoluto; era la única persona sorda en un colegio de personas oyentes, no había un servicio de interpretación, su único medio de comunicación con los demás era oralizando, la mayoría de las veces no entendía lo que decían los maestros, todo esto dificultaba establecer un vínculo cercano con las personas o con los contenidos. Para él, en general, el aprendizaje quedaba a medias pues su comprensión a las explicaciones del maestro era nula, ya sea porque no alcanzaba a hacer una lectura labial total debido a que el maestro daba la espalda para escribir en el tablero, o porque simplemente el método de enseñanza que utilizaban algunos maestros dificultó la comprensión de los contenidos.

En preescolar yo estaba en un colegio de personas oyentes, yo era el único sordo. Me hacían mucho bullying, hacían muchas burlas porque yo no escuchaba, yo no entendía la clase, como no escuchaba no la podía entender (...) En la mañana estaban los estudiantes y el profesor en la clase, normal; ya en la tarde los compañeros se iban para sus respectivas casas y yo me quedaba en tutorías con el profesor (...) los temas que se veían por la mañana los volvía a ver por la tarde ya cuando estábamos pues eh, solos. (Entrevistado 4)

Se sentía el único en un lugar donde se supone que debe encontrar pares, él no es el único entrevistado que expresa ese sentimiento de peculiaridad, el entrevistado sabía que, aunque estaba con niños de su edad había algo que, tal vez, era ajeno a él o que, por el contrario, los demás eran ajenos a algo que él no; incluso él debía hacer cosas que los demás no, o le costaba hacer cosas que para los demás era común. Más adelante, el entrevistado narra cómo le castigaban por hacer uso de la lengua de señas, este fenómeno fue producto del

Congreso de Milán, realizado en Italia en el año 1880, en este salió triunfante el método oralista determinando las prácticas educativas y legales. “Me pegaban con una regla de madera si yo señaaba entonces tenía que estar todo el tiempo oralizando” (Entrevistado 4). En el tiempo en el que la narración del entrevistado se ubica, a las personas sordas se les prohibía utilizar señas, era mal visto y una actividad punible por la cual incluso estaba aceptado agredirlos con el fin de “corregir”. En este tiempo, las personas sordas debían aprender a oralizar por medio de técnicas como la terapia con el fin de “rehabilitarse”.

Viviendo entre dos mundos: Comunidad oyente y Comunidad sorda.

Toda la etapa primaria estuvo marcada bajo tutorías y terapias con el propósito de reforzar los contenidos escolares y para mejorar la pronunciación por medio de técnicas de lenguaje. Gracias a ello, en la actualidad, es una persona sorda que oraliza con fluidez, que tiene un buen manejo del español lectoescrito y que, gracias a otras personas sordas aprendió la lengua de señas; por lo tanto, tiene la facilidad de comunicarse tanto con personas sordas y oyentes, aunque tiene predisposición a comunicarse con personas sordas. No solamente su abuela le prohibía usar la lengua de señas, en el colegio la situación fue muy parecida:

En el colegio estaba prohibido usar la lengua de señas, era prohibido, debía todo el tiempo pues oralizar (...) y en mi casa con mi mamá pues los dos si hablábamos por lengua de señas esa fue más como una comunicación con la familia pues era realmente muy poco, estaba prohibido señar. (Entrevistado 4)

En este fragmento del relato, se puede vislumbrar cómo se desarrollaron algunas relaciones sociales en el entrevistado en términos de comunicación. Pues nos comparte que su medio de comunicación más usual era por medio de la oralización, no obstante, no se sentía cómodo con ello ni era su lengua natural, pero tenía que adaptarse para poder interactuar con los demás. Sin embargo, con su madre era con quien mejor se comunicaba y entendía en tanto había un código común de comunicación y además se sentía cómodo al usarlo, de esta forma la información era más fluida y clara para él. Por tanto, la comunicación con su madre era mucho más profunda que la que podía establecer con algunas personas oyentes, ya no debía solo expresar lo necesario, sino que podía expresar mucho mejor sus ideas, experiencias y sentimientos, sabiendo que del otro lado estaba alguien que de verdad podía entenderle. Así, mediante la lengua de señas existía la posibilidad de compartir historias, vivencias y experiencias que permiten comprender la realidad por medio de la experiencia visual.

Para el entrevistado, su trayectoria en la escuela primaria no fue positiva por las vivencias recopiladas con anterioridad, sin embargo, agradece haberlas vivido y reconoce que fue un gran aprendizaje desenvolverse en dos comunidades diferentes y que, a partir de allí, supo con qué comunidad se identificaba y a cuál quería pertenecer. Gracias a la educación por parte de su madre, que le enseñó la lengua de señas y le transmitió el valor de su comunidad, gracias al temperamento de su abuela, quien lo preparó para desenvolverse en un mundo oyente y gracias a las enseñanzas de sus maestros pudo, años después, tomar una decisión respecto a lo que deseaba ser.

Lo positivo es que, al exigirme como oyente, tuve que desenvolverme en ambos mundos, tanto oyente como sordo, fue realmente muy positivo, algunos me dicen como “Muy bien que su abuela lo haya educado de esa manera, la lectoescritura, oraliza bien, le ayuda mucho en sus estudios”, pero también a mi mamá le agradezco mucho porque me dio la oportunidad de hacer parte de la comunidad sorda y conocer la lengua de señas. (Entrevistado 4)

Su familia decidió que era conveniente que el entrevistado utilizara amplificadores de sonido (audífonos) para facilitar tanto procesos escolares como sociales; sin embargo los audífonos le causaban incomodidad, dolores de cabeza y en general no le agradaba usarlos tanto por las continuas burlas de sus compañeros como por la imposibilidad de discriminar los sonidos, por lo cual, todo lo que estaba a su alrededor lo escuchaba en la misma frecuencia y esto causaba muchas interferencias en lo que él quería escuchar (pues no podía evitar escuchar algo particular y, al tiempo, los sonidos ruidos de la calle, sonidos de los carros, lo que las demás personas hablaban). Sin embargo, el entrevistado estaba en una edad en la que no podía tomar algunas decisiones sobre sí mismo porque sus tutores tenían tutela sobre él; no obstante, su propia experiencia con los audífonos fue creando un juicio personal de los mismos, forjando con el tiempo la decisión de quitarse los audífonos definitivamente porque no quería usarlos más, él mismo nos cuenta los múltiples intentos para deshacerse de ellos.

En primaria yo tenía ambos audífonos, pero me enfermaba muchísimo de migraña, demasiado, entonces pues me tocaba aguantar. En sexto, hace mucho tiempo, jugábamos con unas bombas de agua, no fue culpa de ellos, pero me echaron agua en el audífono y se dañó el audífono y yo jum, se dañó (...) Decían “no, cómo así” mi familia fue al colegio para que me pagaran el audífono y yo todo como jum, bien. (Entrevistado 4).

Muchas personas olvidan los efectos que puede causar el uso de audífonos, con más intensidad en unas personas que en otras, casi por la convicción ciega de querer “salvar” a toda costa al niño de la sordera. En ocasiones, incluso la familia no comprende estas razones por intentar atender a la necesidad de que el niño recupere su audición. En este caso particular, nuestro entrevistado expresa dichos efectos y además el sentimiento y la decisión, desde tan pequeño, de no querer usarlos. Además de ello, narra una vivencia que lo marcó en su infancia y parte de su primaria. El entrevistado además de recibir sus clases en el horario normal, por la tarde, luego de terminar sus clases debía volver para recibir tutorías de los maestros en conjunto con algunas terapias de lenguaje, reforzando así conocimientos que no quedaban claros en las clases de la mañana y además mejorando la oralización, por lo cual el entrevistado pasaba alrededor de doce horas en la escuela.

Cuando el profesor uno a uno me explicaba yo ya alcanzaba a comprender y a captar el mensaje de la clase. Además, por las tardes, de la una hasta las siete de la noche (...) estaba con el profesor para practicar la vocalización. Si, practicar, de una hasta las siete de la noche. Mi mamá pues trabajaba, cuando salía de trabajar llegaba a las siete de la noche, me recogía y yo ya estaba muy cansado de mis mejillas por tener toda la tarde el lápiz en la boca. Así era todos los días, creo, hasta quinto de primaria que hicieron conmigo eso. (Entrevistado 4)

Para el entrevistado, pasar la mayor parte del día en la escuela hasta grado quinto no fue una vivencia agradable puesto que cuando no estaba en clase intentando captar información de temas que no llegaba a comprender del todo, estaba en terapia de lenguaje donde le ayudaban a ejercitar la vocalización y a repasar nuevamente los temas vistos con la tutoría de un maestro. El propio entrevistado reconoce que tal vez para otras personas estas situaciones pudieran tener un carácter positivo, pero, para él en particular, vivirlo no fue nada agradable. No obstante, dichas tutorías le ayudaban al entrevistado a comprender mejor los temas vistos en clase con anterioridad, pues el maestro, debido a que solamente estaba con él, podía adaptar estrategias diferentes o amoldaba su método de enseñanza de manera que el estudiante pudiera entenderle mejor. Sin embargo, para el entrevistado era muy agotador e incluso doloroso pasar tanto tiempo en estos refuerzos y terapias.

En general, no recuerda con mucho agrado su etapa primaria en la escuela, se describe como un niño alejado de sus compañeros, habitando un lugar en el cual no deseaba estar, con niños de su misma edad que no lo trataban bien por ser diferente. Aún con estas situaciones de dificultad el entrevistado mostró su capacidad de afrontarlas e incluso revelarse a las

mismas forjando su carácter y su manera de concebir aspectos de su mundo como, por ejemplo, la familia, la comunidad oyente, su autoimagen, entre otros. “Que yo sintiera que desease estar allí o estudiar no, era obligado sí, porque yo pues soy sordo y me obligaban a estar en un colegio de oyentes” (Entrevistado 4). El entrevistado es capaz de confesar que estaba en dicha escuela porque su familia lo obligaba, sin embargo, su deseo era otro; la situación de estar en un lugar en el cual el entrevistado no se siente bien recibido e incluso se siente ajeno, conlleva a que surjan emociones de desagrado y, por ende, pensamientos y opiniones de rechazo o negativas. Dichas emociones impactan tanto en él que los recuerdos de su infancia aún están cargados de aflicción, rencor y desaprobación; todo esto repercute en el presente del entrevistado, en sus creencias, opiniones, pautas de acción, por ejemplo, en la educación que proyecta para sus alumnos e incluso sus propios hijos.

A medida que el entrevistado fue creciendo, tuvo la oportunidad de permearse por apreciaciones distintas por medio de sus maestros de colegio, la academia y las diferentes personas que conocía. Estas perspectivas alternas a las de sus familiares, le brindaron herramientas para rehusarse a creer que estaba mal ser diferente; a partir de esto, hizo resistencia a dichas percepciones negativas y no permitió que su autoimagen y autoestima estuvieran influenciadas por éstas.

Básica Secundaria

Vivencias desagradables: Formación de percepciones y sentimientos que forjan el carácter.

Para el entrevistado la época escolar fue muy difícil tanto en lo social como en lo académico. El hecho de que no haya una comunicación fluida impide que la información llegue al receptor de forma clara y comprensible, lo cual evidentemente repercute en sus notas año tras año; en cierta manera, su desempeño escolar podría reflejar qué y cuánto aprendía el entrevistado.

Y en el bachillerato, tampoco es que me fuera bien, la verdad. En sexto, yo perdí todas las materias y en noviembre, diciembre, mi abuela me decía “Ay, por favor, vea, es que él es sordo, vea, pobrecito, no lo haga perder”. Entonces pasé a séptimo ¡Imagínense! (Entrevistado 4)

En estas situaciones, parte de su familia lo excusaba ante los demás por su condición de sordera, atribuyéndole a ésta la razón de su desempeño sin percatarse quizá por las particularidades del colegio mismo, el método de enseñanza del maestro, de qué forma eran

las tutorías y los apoyos que se le brindaban y si esto anterior era lo más adecuado para las necesidades del entrevistado. A partir de la cita anterior, también se puede dimensionar la percepción que tienen algunos miembros de su familia sobre la sordera, relacionándola siempre con una persona a quien le falta algo o tiene algo dañado que debe arreglarse para poder adaptarse, al cual se le ve con compasión por no poder ser como los demás y que, por ser diferente, se le deba garantizar concesiones porque lo merece, porque “pobrecito”.

En séptimo otra vez me tocó usar los audífonos. Pero en las canchas de fútbol del colegio, yo puse un audífono al pie de la barra, le cayó el balón y ¡pum! se dañó. Y mi abuela otra vez “No, cómo así que se dañaron los audífonos otra vez”, me regañaba porque yo no cuidaba los audífonos. Y en décimo otra vez los tuve y esos dolores de cabeza que me generaba, así que me los quité y los boté. Usar audífono es muy incómodo, percibo todos los ruidos y para mí no es fácil manejar tanta bulla, cualquier bulla me distraía, entonces no podía concentrarme. Por ese motivo dejé de usarlos, además me generaba mucho dolor de cabeza. (Entrevistado 4)

En este apartado, el entrevistado expresa uno de los asuntos claves en el tema de la percepción: atender y discriminar. En la vida de un ser humano hay una infinidad de estímulos que constantemente lo rodean; sin embargo, a partir de la crianza, la educación y el propio desarrollo cognitivo el ser humano va desarrollando su capacidad de atención y percepción; esto quiere decir que en el transcurrir de la vida el sujeto va eligiendo qué estímulos seleccionar y a cuáles rechazar o atender. El entrevistado relata que cuando él usaba los audífonos le llegaban tantos estímulos auditivos que no podía ignorarlos o discriminarlos, cuando esto pasa se dificulta la capacidad de atención. Por esto, esa cita nos recuerda la importancia de seleccionar entre muchas posibilidades y rechazar los estímulos que no se desean, pero sobre todo la importancia de poder elegir qué parte del mundo privilegiar en pro de la constitución de la experiencia.

“Y también las burlas, entonces me decían: ¡Ay! lleva audífonos. Por eso tampoco los usaba, por eso aparentaba ser normal. Las burlas eran muy fuertes, me ponían muchos apodos, entonces no, no me gustaba” (Entrevistado 4). Las burlas de los demás niños afectaban de tal manera que influyó en su sentimiento de desagrado y rechazo por usar audífonos y que, por ende, los demás se dieran cuenta que era diferente. Por estas razones, decidió que para eliminar esas burlas y adaptarse al grupo era necesario prescindir del audífono y aparentar ser “normal”, es decir, deshacerse de aquellas características que, a la vista, le hacían diferente de

los demás. De esta forma, pensaba que, al eliminar los audífonos de la vista de sus compañeros, sus relaciones sociales iban a mejorar pues iban a verlo como uno más del grupo. Esta situación particular y su actuar frente a la misma es una manera de expresar qué tanto afectan en él los comentarios, aprobación y/o rechazo de sus compañeros de secundaria y esto, a su vez, va moldeando la percepción que un sujeto construye sobre sí mismo.

Familia, amigos y maestros como influencias educativas.

Además de los compañeros de colegio, los maestros también influyen en la experiencia educativa y experiencia de vida de los entrevistados, pues son los maestros quienes tienen el deseo y el deber de transmitir algo en el alumno, y ese algo solo es posible si está mediado por el afecto y el compromiso de educar. El entrevistado recuerda un profesor que fue importante para él, influyó en su autoconcepto y autoimagen, lo motivó a pensar o hacer cosas que no hubiese imaginado; este maestro confiaba en las capacidades de su alumno y hacía que él mismo confiara en ellas. Esta vivencia fue tan relevante que, aún en la actualidad, recuerda las enseñanzas de su maestro y sabe que éste marcó en él de una forma particular de concebirse como persona sorda y no como un ser discapacitado.

El profesor de filosofía, él era muy chévere, era grosero y él hablaba todo así (...) me decía “¿Usted es sordo? Qué va, usted no es bobo, usted es inteligente, usted puede superarse”. Fue como esa insistencia de que yo sí podía, entonces fue algo muy positivo. (Entrevistado 4)

En la secundaria, cursando la etapa de la adolescencia, es usual que tanto los adultos como entre pares adolescentes se pregunten sobre sus metas a corto y largo plazo; en ocasiones algunos chicos creen tener esto absolutamente claro, pues tienen deseos o metas concretas, sin embargo, en la mayoría de los casos los adolescentes tienen muchas dudas y preguntas sobre su futuro pues aún no han definido claramente sus inclinaciones o gustos en los cuales podrían desempeñarse de mayores. Lo anterior, causa sentimientos de incertidumbre en los adolescentes, muchos reciben exigencias apremiantes de lo que los demás esperan que ellos hagan, esto puede causar tensiones, conflictos, estrés, angustia, etc., tantas emociones que pueden ejercer tanta presión que los chicos concluyen en decidir hacer lo que sus padres o sus maestros esperan de ellos.

Luego en octavo, pues, yo no estudié, yo dije, no pa' qué voy a estudiar, entonces perdí ese año y bien, perdí octavo (...) Eh, también allí pues del primer octavo que perdí y con todos los compañeros me la llevaba muchísimo, interactuaba muchísimo,

era un chico oyente, otro chico oyente, eran dos chicos oyentes y una chica oyente, siempre andábamos los cuatro, dos chicos oyentes, la chica y yo y siempre era que bueno y usted qué va a hacer ¿Usted va a ir a la universidad o qué va a hacer? y yo hum, yo no sé, yo no sé, yo no sé si universidad, hum, yo no sé, no sé, no creo” y yo como que hum, nada, yo no sé qué voy a hacer, yo me había inscrito ya para estudiar ingeniería de sistemas y yo pues realmente no quería estudiar eso. (Entrevistado 4)

En el caso del entrevistado, él tenía claro lo que le gustaba y lo que no, sin embargo, no necesariamente tenía claro qué iba a hacer luego de graduarse. Finalmente escogió una carrera que sabía que su familia iba a aceptar, porque estaba bien vista, porque tendría una buena remuneración salarial aun cuando sabía que no era verdadero interés. Sin embargo, en el caso del entrevistado no pudo sostener dicha decisión pues, aunque cursó varios semestres, concluyó en retirarse de la carrera sin importar todas las quejas o disgustos que iba a causarle a sus familiares, su deseo era tan contrario a la carrera por la que había optado que encontró el impulso para poder salir y empezar de nuevo, ahora escogiendo algo que le motivara un poco más.

Estaba antes Odsor, una Asociación de sordos eh y pues cuando íbamos allá yo si interactuaba con otros niños sordos, hablábamos mucho con otros chicos sordos, muy bien, pero en mi casa digamos que lo que es el barrio y esos contextos no, mi abuela cerraba la puerta con llave y yo no podía salir de la casa. (Entrevistado 4)

La interacción del entrevistado con otras personas sordas era muy limitada y, sin embargo, mucho más incentivada que en el caso de otros niños sordos. En estas asociaciones en las cuales lo llevaba su madre podía compartir con pares de su misma edad y que, a diferencia del colegio, pudieran comunicarse de manera efectiva y él se sintiera cómodo. Sin embargo, esos momentos en las asociaciones y en el colegio, más el tiempo que podía compartir con su madre eran los únicos momentos de interacción social puesto que, siempre que regresaba del colegio, su abuela lo dejaba encerrado en la casa.

Educación Superior

Vivencias de pérdida que inciden en la experiencia educativa.

En muchas ocasiones, lo que los sujetos desean en la vida no es lo que realmente obtienen, pasando así por situaciones que dificultan e incluso obstaculizan lo que tienen previsto tanto para su presente como para su futuro y deben decidir qué hacer, cambiar sus

estrategias para conseguir aquello que desean o definitivamente optar por otros intereses o motivaciones. “Yo no quería entrar a la universidad, yo hubiera querido ser militar” (Entrevistado 4). En este caso, el deseo principal del entrevistado no era necesariamente ingresar a la universidad; sin embargo, debido a que no lo admitían en el ejército por su condición de sordera, definitivamente tuvo que buscar otras opciones que, aunque no llenaban sus expectativas iniciales, en el camino fue encontrando el interés y la motivación suficiente para estudiar docencia en una universidad, lo cual le brindó muchas satisfacciones.

Mis amigos, mi amigo de la Universidad Pedagógica me decía, no allá es buenísimo y yo sí, será que sí, entonces fui a la universidad y miré y yo le dije a mi abuela que yo quería y mi abuela dijo no, usted debe entrar como oyente, usted no es sordo, usted es oyente, usted debe entrar como oyente. (Entrevistado 4)

En este fragmento podemos ver que su abuela sigue sin aceptar que sea una persona sorda pretende que su nieto actúe y se proyecte como una persona oyente porque eso sería lo normal, porque ¿por qué alguien querría ser una persona sorda? También aquí se contraponen lo que la familia espera que el sujeto sea y lo que él mismo pretende ser. La familia no espera que actúe como una persona sorda, tienen la esperanza de que en algún momento llegue a ser alguien “normal” y, en contraparte, el entrevistado espera presentarse a la universidad como una persona sorda.

Me inscribí a ingeniería de sistemas y pues, no funcionó, fue peor que en el colegio (...) Así en octavo, noveno semestre, mi abuela falleció y mi familia quedó como ya se va a graduar de sistemas, entonces yo les dije no, yo estudio licenciatura, en la pedagógica, yo hago parte de la comunidad sorda, y todos cómo que qué, cómo así qué pena, dizque licenciado, no, por favor, no, o sea, fui la vergüenza de mi familia. Yo me gradué, mi familia no fue al grado, únicamente estuvo mi mamá, mi novia que ahora es mi esposa, pero mi familia, mi apoyo, a mi lado, nada, cero. Ahora pues con mi familia estoy alejado, no hablo con ellos. (Entrevistado 4)

Para el entrevistado, su abuela fue una de las personas que más tuvo influencia en su infancia pues le decía lo que podía o no hacer, lo que estaba bien y mal, le decía cómo tenía que ser y actuar; todo esto generaba muchas tensiones y conflictos en él. Cuando murió su abuela, él ya había crecido, ya no era un niño; a raíz de su muerte decidió ser más como él quería y menos como le decían o como los demás esperaban que fuera; de esta forma, fue capaz de enfrentarse a su familia confesando que él no quería ser ingeniero y que

definitivamente no iba a serlo, que él realmente estudiaba otra carrera y que era una persona sorda, que pertenecía a una comunidad sorda y se sentía orgulloso de estarlo. A raíz de esto con la única persona que mantiene contacto es con su madre, “A estas alturas de mi vida la relación con mi familia no es la mejor, no tengo mucho contacto” (Entrevistado 4).

En varias ocasiones el entrevistado comentó que su relación con su familia no era buena, desde que era niño lo percibían como alguien diferente, enfermo, incapaz, lo cual lo hacían querer aislarse de los familiares que pensaban eso. Al parecer las emociones que causaban dichos comentarios y prejuicios de algunos de dichos familiares repercutió tanto en el entrevistado que causaron recuerdos, sentimientos y actitudes que aún en la actualidad persisten. Actitudes y disposiciones de desacuerdo con la postura de algunos de los miembros de su familia, desinterés y cero motivaciones por querer tener una relación cercana con ellos e incluso, tal vez, rencores y odios también.

Al principio yo era muy rebelde, me la pasaba tomando, jugando, viajando y pues, muy poco los espacios académicos, ya en tercero, cuarto, me fui ajuiciando, cuando llegué a quinto en adelante, ya era la mata del juicio, estudiaba muchísimo, creo que ahí sí me apasionó y atrapó el hecho de ser docente. (Entrevistado 4)

Comunicación efectiva: Sentimiento de pertenencia y conformación de la identidad.

Para él fue muy importante haber encontrado personas sordas en la universidad puesto que allí encontró un grupo en el cual se sentía a gusto y sentía que pertenecía puesto que, dicho grupo, estaba conformado por personas similares a él, con las cuales compartía vivencias, experiencias, situaciones, entre otros, comparándolas y sintiéndose identificado también con los relatos y las historias de los demás. Además de que esta vivencia le causará sentimientos y emociones agradables, también causó en él cambios y evoluciones, en sus pensamientos, creencias, juicios, en sus formas de relacionarse e incluso en la manera de verse así mismo. A partir de conocer aquellas personas en la universidad su identidad se fue transformando y afirmando cada vez más mediante la formación académica y el establecimiento de relaciones sociales y afectivas, sintiéndose, cada vez más, parte de la comunidad sorda.

Lo positivo de la universidad fue el grupo de sordos que hice era un grupo de trece sordos que fue muy positivo para mí, yo era el más proyectado, fue un proceso de retroalimentación, fue formación, estudio, sentirme más identificado con la comunidad sorda, de ahí en adelante, pues, soy lo que soy. (Entrevistado 4)

El entrevistado describe la relación con su abuela como una relación tensionante en tanto ella, constantemente, ejercía presión, obligaciones y demandas sobre él. Era una mujer exigente con su nieto, lo protegía demasiado y siempre le decía lo que tenía que hacer. Su abuela no estaba de acuerdo en que por ser una persona sorda tuvieran algún tipo de conmiseración o lástima por él, por eso le exigía excelente académica, por eso dijo que debía estudiar en un colegio de oyentes en tanto él podía aprender como los demás, por eso le exigía hablar español. Aunque estas situaciones muchas veces lo hicieron sentir incómodo, triste o con ira en tanto tuvo que pasar por momentos muy difíciles y de conflicto con lo que era y lo que pretendía ser, el entrevistado agradece la manera en que lo educó su abuela pues esto de alguna forma lo impulsaba a querer ser mejor en muchos aspectos.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Analizar la experiencia educativa implica identificar, vincular y comprender las vivencias por medio de las cuales los sujetos han dado sentido a su existencia, analizar las vivencias implica entrar en el terreno del significado e irrupción de la subjetividad en forma de novedad ubicada espaciotemporalmente. La vivencia altera la cotidianidad que, a su vez, altera lo que era el sujeto hasta ese momento. De acuerdo a esto, se logró identificar que el aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en la infancia configura en las personas sordas una vivencia que marca su forma de interpretar la realidad, la experiencia visual en reemplazo del canal auditivo, la sustitución de palabra por signo y el componente visogestual incide en el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y afectivo de la persona sorda; a su vez, el manejo del castellano lectoescrito como segunda lengua resulta indispensable para la apropiación de un mundo mayoritariamente oral y, asimismo, una comunicación e interacción con éste. Que la persona sorda tenga la oportunidad de acceder tanto a la lengua de señas como a la lectura y escritura se constituye en una vivencia que le permitirá acceder al conjunto de significaciones que ordenan la realidad y, además, favorece y promueve una educación inclusiva y bilingüe; así lo expresaron nuestros entrevistados, pues señalaron que ambas formas de comunicarse e interactuar con el mundo son imprescindibles para ellos y, además, facilitan la comprensión de contenidos escolares más complejos a medida que avanza su trayectoria escolar.

Dos elementos que marcaron la vivencia de los entrevistados respecto a su experiencia educativa fueron: primero, el enfoque educativo (que ha estado sustentado por las

distintas perspectivas sobre las cuales se concibe a las personas sordas) y el método de enseñanza orientado a dicha población. Por un lado, el enfoque oralista impactó particularmente en el participante 4, pues se le prohibía y castigaba el uso de la lengua de señas usando como sustento que podía desarrollar la lengua oral y la lectura labio facial; sumado a esto, estaban presentes las concepciones de deficiencia e incapacidad acerca de lo que significaba ser una persona sorda, así como una actitud de rechazo por parte de su familia; lo anterior, reforzado por una sociedad que normalizaba este tipo de actos y concepciones. Por otro lado, encontramos el enfoque bilingüe, el cual busca favorecer el acceso y fortalecimiento de la lengua de señas como lengua materna de las personas sordas y, como segunda lengua, el aprendizaje del español lectoescrito u oral, este enfoque se centra en las potencialidades que tienen las personas sordas, dicho enfoque está presente en los procesos escolares de los participantes más jóvenes ubicados espaciotemporalmente en una sociedad que avanza en términos de inclusión, de reconocimiento de los sujetos y la comunidad sorda como sujetos de derechos, así como a la formulación de normativas que den cuenta de ello.

El segundo elemento se refiere a la incidencia del método de enseñanza proyectado a los educandos sordos, lo cual puede facilitar y, en ocasiones, dificultar el proceso de aprendizaje y desarrollo de distintas habilidades; prácticas como los dictados exhaustivos, dictar la clase de espaldas a los estudiantes, poca destreza gestual, la ausencia de un maestro señante o, en su defecto, la carencia de un apoyo o servicio de interpretación y, actualmente, el uso constante del tapabocas se constituyen en obstáculos que dificultan la comunicación eficaz, entorpeciendo así el entendimiento y los procesos educativos de los participantes sordos. En la vivencia se pone en juego la percepción, los sentimientos y juicios del sujeto y, sin embargo, están constantemente interpelados por distintas situaciones, condiciones y circunstancias en las que está inmerso dicho sujeto. Las vivencias significativas de nuestros entrevistados marcaron profundamente su existencia, son sujetos ligados a sus experiencias por medio de las cuales han ido construyendo significados que dan sentido a su subjetividad, son sujetos que han fundido el mundo exterior con su propio mundo, construyendo así un saber propio que, vivencia tras vivencia, van consolidando.

En cuanto al segundo objetivo específico, se alcanzó la siguiente conclusión: las percepciones y los sentimientos son categorías centrales para analizar la experiencia educativa de cada uno de los entrevistados, recopilando las percepciones de cada uno de ellos

se pueden destacar varios aspectos. En primer lugar, en su historia de vida algunas personas cercanas como familiares, amigos o compañeros de clase de los entrevistados, los concebían como sujetos deficientes e incapaces que requerían una cura (perspectiva que se relaciona con el enfoque médico de la sordera) esto incidió en algunos comentarios sobre lo que podían o no hacer, por ejemplo, en el caso de la entrevistada 1 algunos adultos sordos cercanos a ella le decían que las personas sordas no podían estudiar, que no eran capaces de realizar actividades complejas y por ende debían conseguir empleos sencillos que no representará mayor esfuerzo; dichos estigmas y prejuicios permearon la percepción que cada uno de los entrevistados construyó sobre sí mismo, ya que si bien algunos de ellos crecieron con esta idea, otros sintieron que ser una persona sorda no era una “anormalidad” o un impedimento para cumplir sus objetivos personales, pues esta condición no era impedimento o los hacía menos capaces, por ejemplo, de cursar una carrera profesional.

En segundo lugar, un aspecto transversal a todos los entrevistados fue el sentimiento de incomodidad que les causaba oralizar, particularmente en la escuela primaria, pues sus compañeros de clase y profesores no les entendían aquello que expresaban y les decían que hablaban extraño. Todos los entrevistados coincidieron en la preferencia por la lengua de señas pues, desde su perspectiva, esta es la lengua materna de las personas sordas, se aprende dentro de la comunidad y hace parte de su identidad. Adicionalmente, la lengua de señas permite mayor fluidez en la comunicación e interacción con personas sordas y oyentes, igual que el acceso al conocimiento y a conceptos desconocidos para ellos. Aunque reconocen que existen otras lenguas y formas de expresar sentimientos y pensamientos, por ejemplo, mediante lo gestual y la kinésica, la lengua de señas es imprescindible para las personas sordas y constituye un derecho de la comunidad, el derecho a tener una lengua propia con la que se identifican los sujetos que hacen parte de esta.

En tercer lugar, el sentimiento al conocer otras personas sordas y, en particular, a la comunidad sorda fue muy importante para cada uno de los entrevistados puesto que sintieron que tenían algo en común con otros, que hacían parte de un grupo y, así, descubrieron que ellos no eran las únicas personas sordas, dicho suceso permitió que la mayoría se sintieran identificados y pertenecientes a la comunidad; no obstante, es importante aclarar que la comunidad sorda no es homogénea, existen particularidades y rasgos que caracterizan a cada uno de los sujetos y que configuran una pluralidad dentro de la misma comunidad, por ejemplo, la entrevistada 3 oraliza y gracias al implante coclear puede recibir sonidos y

escuchar señales acústicas, la entrevistada es bilingüe pues maneja la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español, ella se comunica por medio de las dos lenguas, pero prefiere la lengua de señas porque logra aprender y entender más los contenidos curriculares, igualmente, le permite relacionarse con las personas de la comunidad sorda. Por último, es destacable lo gratificante y emocionante que fue para cada uno de los entrevistados ingresar a la Educación Superior, ya que para algunos de ellos el ingreso a la universidad era un logro a nivel individual y, además, a nivel colectivo, pues era una oportunidad para la comunidad sorda teniendo en cuenta que el acceso a la educación superior por parte de esta es limitado y porque a través de su propia experiencia y vivencias lograron transformar algunos prejuicios con los que crecieron.

En cuanto al tercer objetivo específico, se alcanzó la siguiente conclusión: la comunicación es un fenómeno inherentemente social que se configura como una categoría clave al momento de analizar las experiencias educativas de personas sordas puesto que impacta en la interacción que estas tienen y tuvieron con sus padres, compañeros de clase y profesores; pues la experiencia educativa hace parte de una transmisión de saberes, valores, sentimientos e ideas que va constituyendo un sujeto particular a partir de la enseñanza de generaciones anteriores, lo que, en esencia, también es la comunicación. El papel de la comunicación en las relaciones educativas de cada uno de los entrevistados tuvo incidencia en la interacción cercana o lejana con profesores y compañeros oyentes, puesto que se presentaron situaciones en las que ni los entrevistados entendían lo que los demás les decían ni lo que ellos mencionaban al oralizar era entendible para aquellos que los rodeaban. La comunicación influyó no sólo en las relaciones educativas de los entrevistados sino también en las relaciones sociales ya que la “Comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes (..) puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupar” (Lomov, 1989, p.89); la mayoría de los entrevistados en básica primaria no tuvieron una interacción social voluntaria con personas oyentes y cuando lo hacían el sistema de símbolos no permitía que la comunicación fuese fluida ni comprensible, ellos manifestaron que se sentían extraños e incómodos cuando oralizaban y los demás los escuchaban pues mencionaban que hablaban raro y no lograban entenderlos, por esta razón no les gustaba relacionarse mediante la oralización con sus profesores y compañeros de clase.

El papel de la comunicación en el proceso escolar y educativo fue fundamental pues la comunicación no solo se remite a emitir y recibir información, es decir, a una

exteriorización de codificación sino que esta influye en la predisposición del sujeto para interactuar o no con otros de manera interpersonal, por esta razón, los entrevistados principalmente en básica primaria no establecieron una comunicación interpersonal con sus profesores ni compañeros oyentes, la importancia del papel de la comunicación en las relaciones educativas entre alumnos sordos y maestros, compañeros e intérpretes es la posibilidad de poder compartir experiencias y sentimientos, vivencias que trascienden la enseñanza de contenidos. Es importante destacar que para los entrevistados el hecho de que haya interprete o no para las clases si influye en el proceso académico y en de símbolos que existen para entender lo que se ve en cada asignatura, principalmente la mediación del intérprete es clave en la educación superior pues en esta etapa los saberes y palabras que se usan se remiten a un componente disciplinar que muchas veces desconocen y por esto se les dificulta comprenderlos, también se señala que la falta de interpretación en esta etapa puede tener efectos perjudiciales para el proceso académico como fue el caso de una entrevistada que no contó con este apoyo en la universidad y esto dificultó todo su proceso, no obstante, el servicio de interpretación no asegura la comunicación, no el intercambio de experiencias, o sea correlativo el hecho de que la interpretación garantice el aprendizaje, pero si es una ayuda y permite que el sistema y el medio de símbolos sea el mismo al interactuar con personas sordas y con personas oyentes.

Finalmente, con la finalidad de analizar la experiencia de cuatro universitarios sordos se hizo un recorrido a fondo en su historia de vida, para lo cual se determinaron ejes centrales que ordenan y singularizan su trayectoria, esto permitió reconocer y recoger sentimientos, percepciones, relaciones y vivencias que impactaron en la experiencia educativa de los entrevistados; así, en términos de José Contreras y Nuria Pérez, se logró identificar una implicación subjetiva en sucesos que trascendieron lo efímero del momento y se constituyeron en vivencias que despiertan una novedad en el sujeto lo que conlleva una interrupción en el sujeto que lo interroga y moviliza; así, la experiencia educativa significa “estar inmersos en sucesos o actuaciones que nos han dejado impronta, por lo que tenemos algo que decir, algo por relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber” (Contreras, Pérez. 2010. pp.25-26). A partir de lo anterior, se expondrán algunos elementos que configuraron la historia de vida y, por ende, la experiencia educativa de los participantes.

La experiencia educativa de los participantes ha estado marcada por su condición de sordera, el hecho de nacer y crecer con esta singularidad ha estado rodeada de ideas y juicios por parte de su entorno familiar, escolar, social y cultural sobre lo que implica la discapacidad y lo que significa ser una persona sorda, estas concepciones han estado influidas por hitos en la concepción de discapacidad que la caracterizan y así mismo repercuten en la concepción que pueden construir los entrevistados alrededor de sí mismos. En la perspectiva o el *modelo médico de la discapacidad*, por ejemplo, se ha enfatizado en la carencia y deficiencia biológica de los sujetos, lo cual lleva a pensar en un sujeto defectuoso o disfuncional, al localizar el significado de sordera en el cuerpo del sujeto se identifica al mismo como un ser enfermo que necesita ser rehabilitado (Moreno, 2010, p.59); esta concepción en lo social, cultural y político se refleja particularmente en la infancia de los entrevistados más adultos, concepción forjadora de prejuicios y expectativas por parte de su familia y profesores, lo cual estableció una relación educativa particular con los mismos y así marcó la experiencia educativa de los participantes. Por otro lado, las participantes más jóvenes fueron creciendo en medio de transformaciones y avances en la concepción de discapacidad a partir, por ejemplo, de la formulación e implementación de políticas, de perspectivas educativas y sociales distintas entorno a la discapacidad las cuales repercutieron en la percepción acerca del individuo sordo, pues de concebir la discapacidad como condición limitante y determinista en la vida del sujeto se trascendió a tener en cuenta otros aspectos que también jugaban un papel importante como: las dimensiones mentales y comportamentales, factores sociales y culturales, la participación, las oportunidades y posibilidades de la sociedad, es decir, el papel facilitador o restrictivo de la misma, entre otros. Esta interacción de los componentes persona/familia/entorno en la transformación de la concepción de discapacidad impactaron en la trayectoria de vida, concepción personal y experiencia educativa de las participantes más jóvenes. Un elemento común en la experiencia educativa de los participantes fue la exigencia familiar, educativa y social del español lecto escrito como requisito para acceder y permanecer en el sistema escolar y, posteriormente, el universitario, pero, sobre todo, para acceder a la cultura en general y poder relacionarse con las demás personas independientemente que fueran sordas u oyentes.

Proyecciones

En consideración de lo anteriormente expuesto, se sugiere continuar abordando las experiencias educativas de estudiantes sordos en cuatro aspectos: en primer lugar, desarrollando estudios con la comunidad sorda que contribuyan a la desmitificación de

imaginarios sociales sobre la discapacidad auditiva y la concepción de que las personas sordas son incapaces y no se comunican. En segundo lugar, visibilizar la incidencia de políticas públicas y su repercusión en instituciones, el sistema educativo, los proyectos educativos institucionales y las prácticas cotidianas de las personas sordas a través de investigaciones. En tercer lugar, plantear proyectos de investigación que establezcan un contraste entre las diferentes historias de vida de estudiantes sordos, resaltando puntos de viraje, situaciones de dificultad, semejanzas y la importancia de métodos pedagógicos y planes curriculares, destacando la metodología utilizada, ya que esta incide en los procesos escolares y el aprendizaje. Por último, se pueden plantear estudios transversales acerca de la accesibilidad y permanencia de personas sordas en la educación superior, pues, aunque han logrado acceder un mayor número en comparación con décadas anteriores, siguen siendo pocos quienes logran acceder a la educación superior.

Categorías emergentes

En el desarrollo del proyecto investigativo surgen categorías emergentes que son transversales a los análisis de todas las entrevistas, algunas de estas son: identidad, comunidad y persona sorda. A partir de las narrativas de los entrevistados se encontró que la socialización con otras personas sordas tuvo un gran impacto en sus vidas, pues de alguna manera sintieron que no eran las únicas personas con discapacidad auditiva, sino que existía una comunidad sorda, con la cual empezaron a sentirse identificados y acogidos, pues podían comunicarse, interactuar y compartir. Igualmente, se destaca la construcción subjetiva que cada uno de los sujetos ha elaborado en torno a su autoimagen y la percepción que tienen de sí mismos como personas sordas, se sienten orgullosos de serlo y se caracterizan como tal. Otro aspecto relevante es que sus historias de vida y la forma en que familiares, compañeros, profesores y personas cercanas los percibían, estuvo marcada por el prejuicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Balladares, S. y Saiz, M. (2015). Sentimiento y Afecto. *Ciencias Psicológicas* 9(1), 63-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545409007.pdf>
- Barbosa, O. (2014). *Negociando significados con niños sordos ¿incluir es lo mejor?*
 Universidad de Barcelona.
- Becerra, A. (2015). Memoria sorda e invisibilidad: problemas teóricos y prácticos en la educación intercultural del sordo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 169–182.
- Becerra, C. (2008). *Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros*.
- Benítez, J., Sánchez, I. (2014). *Ciclo formativo superior de interpretación de lengua de signos española: análisis sociodemográficos de sus egresados 1998-2012*.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bonilla, O. Estrada, J. (2017) Significados asignados a la experiencia en Educación Superior, emergentes en las narrativas de 4 estudiantes sordos, Pereira 2016. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(9), 116-138.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho Ltda.
- Clavijo, S., Franco, L., Gonzáles, J., Monsalve, Y., Monsalve, E., Orozco, C., Ramírez, B. y Vásquez, N. (2007). *Las personas sordas en la universidad de Antioquia: una ausencia que se cuestiona*. Universidad San Buenaventura Congreso de Colombia.

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf

Contreras, J., Pérez, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata S.L.

Corporación Universitaria Iberoamericana (2016). *Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana*.

https://www.iberu.edu.co/wpcontent/uploads/2018/05/PIEI_IBERO1-1.pdf

Corporación Universitaria Iberoamericana (2017). *Balance social*.

https://www.iberu.edu.co/wp-content/uploads/2018/05/Balance_social_Ibero-compressed.pdf

Corporación Universitaria Iberoamericana. (s.f.). *Historia*.

<https://www.iberu.edu.co/historia/#1588603327164-1dfd027e-c56a>

Deliyore-Vega, R. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(1), 1-16.

Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid Morata. Ed original, 1916.

Dörr, A., Florenzano, R., Soto-Aguilar, F., Hammann, F., Lira, T. (2016). Metodología cualitativa y análisis narrativo en psicoterapia e investigación: una revisión selectiva de la literatura. *Revista GPU*, 12(3), 257-263.

Duarte, E. (2003), “Por uma epistemologia da comunicação”, in Lopes, M. I. V. (org.), *Epistemologia da comunicação*, São Paulo, Loyola, pp. 41-54.

Federación Nacional de Sordos en Colombia. (2020). *Misión*.

<https://www.fenascol.org.co/mision/>

- Federación Nacional de Sordos de Colombia. (2016, 19 de octubre). *Reconocimiento 20 años LSC* [video]. YouTube. <https://youtu.be/AUanK5GAiE0>
- Federación Nacional de Sordos de Colombia. (2016, 5 de septiembre). *No es lenguaje de señas, es Lengua de Señas* [video]. YouTube. <https://youtu.be/erzaw5M0QuY>
- Federación Nacional de Sordos de Colombia. (2018, 1 de marzo). *Historia de la LSC - Parte 1* [video]. YouTube. <https://youtu.be/HGgfpkqF9wA>
- Federación Nacional de Sordos de Colombia. (2018, 1 de marzo). *Historia de la LSC - Parte 2* [video]. YouTube. <https://youtu.be/nYGqvhAnSzw>
- Federación Nacional de Sordos de Colombia. (2018, 1 de marzo). *Historia de la LSC - Parte 3* [video]. YouTube. <https://youtu.be/T-kZevrwooU>
- Fernández, M., Murcia, D. (2018). *La representación de la sordedad: el propio cuerpo y la confesión religiosa como agentes de socialización*.
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2019). *Proyecto educativo Institucional*. <https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/pei-18-junio-2019.pdf>
- Fundación Universitaria del Área Andina. (s.f.). *Historia*. <https://www.areandina.edu.co/es/content/historia>
- Fundación Universitaria del Área Andina. (s.f.). *Proyección Social*. <https://www.areandina.edu.co/es/content/proyeccion-social>
- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Ediciones Paidós.
- Gutiérrez, M., Ball, M. (2009). *Estudiantes sordos en la educación superior. Una experiencia en torno a la literatura infantil y juvenil*. Universidad de los Andes.
- Gutiérrez, R. (2013). Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 385-400. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL8.pdf>

- Heller, A. (1985). *Teoría de los sentimientos*. Editorial Fontamara.
- Hernández, B. (2015). *Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular*.
- Hernández, B. Sánchez, J. (2012) La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva. *Revista International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),155-162.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832338015>
- Hoover, J. Marín, F. (2010). Comunicación Gestual Y Discapacidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2),158 - 172.
- Instituto Nacional para Sordos. (2017, 31 de agosto). *Conoce el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017* [video]. YouTube. <https://youtu.be/E5eMCAI5tCw>
- Instituto Nacional para Sordos. (2019, 6 de septiembre). *Historia del INSOR y la comunidad sorda en Colombia* [video]. YouTube. https://youtu.be/eq4jnOt_Um0
- Instituto Nacional para Sordos. (2019, 7 de octubre). *Cultura Sorda. Capítulo 02* [video]. YouTube. <https://youtu.be/pUpmSO-PkG0>
- Instituto Nacional para Sordos. (2019, 7 de octubre). *Cultura Sorda. Capítulo 03* [video]. YouTube. <https://youtu.be/can8dvdjhFg>
- Instituto Nacional para Sordos. (2006). *Educación Bilingüe para Sordos - Etapa Escolar - Orientaciones Pedagógicas*. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf
- Instituto Nacional para Sordos. (2017). *Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES*.
- Instituto Nacional para Sordos. (s.f.). *Misión y visión*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.insor.gov.co/home/entidad/mision-y-vision/>

- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
<https://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>
- Larrosa, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Leartes.
- Ley 1145 de 2007. *Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. 10 de julio de 2007. D.O No. 46685.
- Lomov, B. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. Editorial de Ciencias Sociales.
- López, M. Llorent, V. (2013). ¿Deficiencia, discapacidad o identidad cultural? Interpretación de la sordera y respuestas en el sistema educativo en España. *Revista CEFAC*, 15(6), 1664-1671.
- Meneses, Y. (2014) Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.21676/23897856.1364>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014) *Política pública Nacional de discapacidad e inclusión social*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Glosario de términos sobre discapacidad Grupo. Gestión en Discapacidad*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/glosario-discapacidad-2020.pdf>
- Molina, R. (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Universidad del Rosario, Colombia.

- Morales, A., Yepes, D. (2010). Notas para una evaluación pedagógica integral del escolar Sordo. *Revista de Investigación*, (70), 29-55.
- Morales, V., Morales, M. (2018). *Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile*.
- Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz, I., Ruiz, M., Álvarez. C., Ferreiro. E., Aroca. E. (2011). *Comunidades sordas: ¿pacientes o ciudadanas?* *Gaceta Sanitaria*, 25(1), 72-78.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112011000100012&lng=es&tlng=es.
- Núñez, M. (2013) Avanzando hacia la inclusión educativa de la sordera: un estudio de caso. *Revista Educação em Questão, Natal*, 47(33), 8-35.
- Organización de Estados Americanos (OEA). (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Packer, M. (2010). *La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana* (Laura Sampson, trad.). American Psychological Association. (Obra original publicada en 1985).
- Pérez, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, (15), 267-287.

- Rodríguez, B., Hernández, T., Santos, D., Carrera, M. (2016). *Caracterizar las familias con hijos sordos, considerando las peculiaridades de los procesos sociales y familiares que se desarrollan alrededor de él*. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Rodríguez, N. García, D. Jutinico, M. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 170-195.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5281/4315>
- Rodríguez, Y. (2013). *Estilo cognitivo en un grupo de estudiantes Sordos congénitos de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosas, O. (2011). *La estructura disposicional de los sentimientos*. Ideas y valores, 145 pp. 5 - 31.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Editorial Anagrama.
- Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Revista Ratio Juris UNAULA*, 13(26), 193-214.
- Santos, D, Baquero, S. Beltrán, M. (2008). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Colombia: Reflexiones curriculares. *Revista Colombiana de Educación*, (54). 120- 141.
<https://doi.org/10.17227/01203916.54rce120.141>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Touriñán, J. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 223-279.

Tovar, L. (2001). *La importancia del estudio de la Lengua de Señas*. Universidad del Valle, Colombia.

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Historia de la UPN*.
<http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/21>

Universidad Pedagógica Nacional. 2020. *Proyecto educativo Institucional*.
http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/11/PEI_UPN_2020_web.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*.
<http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20035%20CS%20del%2008%20de%20octubre%20de%202020%20Por%20el%20cual%20se%20adopta%20el%20nuevo%20Proyecto%20Educativo%20Institucional%20Universidad%20Pedagogica%20Nacional.pdf>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2015). *Política Institucional de Educación Inclusiva*.
http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2015/Acuerdo_029.pdf

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2019). *Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus*.
http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/vice_academica/01_multicampus/doc/cap_1.pdf

Vargas, L. (1994) Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4(8),47-53.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Biblioteca de Educación. Editorial Gedisa, S.A.

- Velásquez, J. (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Revista Educación Y Ciudad*, (11), 119-136. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/184>
- Vesga, L., Vesga, J. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 115-128. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230>
- Zamora, S. (2018) *Manos y Pensamiento para dar voz a los no oyentes*. <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercaja/15>
- Zapata, M. (2018). *Análisis de la inclusión social de personas en condiciones de discapacidad auditiva y/o visual bajo un concepto de equidad en la ciudad de Cali, estudio retrospectivo*. Pontificia Universidad Javeriana.