



Cómo citar el artículo

Vesga Parra, L.S & Vesga Parra, J.M. (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. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230>

Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*

An Exclusion that becomes perpetual: Stress between Teachers, Deaf and Listener Children in Educational Scenarios of Popayán City, Colombia

Une exclusion qui devient perpétuel: tensions entre professeurs, enfants sourds et enfants entendants dans contextes scolaires de la ville de Popayán (Colombie)

Luz del Sol Vesga Parra

Licenciada en Tecnología e Informática

Magíster en Educación

Docente Investigadora del Programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Docente Institución Educativa la Pamba, Popayán

solvesga@uniautonomo.edu.co

Recibido: 23 de febrero de 2015

Evaluado: 18 de agosto de 2015

Aprobado: 27 de agosto de 2015

Tipo de artículo: investigación científica y tecnológica

Juanita del Mar Vesga Parra

Licenciada en Etnoeducación

Magíster en Educación

Coordinadora de Becas para la Excelencia, Universidad del Cauca y Ministerio de Educación Nacional

Docente Institución Educativa Cajete, Popayán

juanitadelmarvesga@gmail.com

* Este artículo es resultado de la investigación: "Estado del arte sobre las prácticas pedagógicas en inclusión escolar con estudiantes sordos de la Primera Infancia en el municipio de Popayán, durante el año 2014" (Código: PI-Educación 2), financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca - Colombia, en el marco de la "II Convocatoria interna para la financiación de proyectos de investigación". Las autoras desean dar expreso crédito y mención a la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca por los espacios y tiempos facilitados para llevar a cabo esta investigación.

Resumen

Este artículo tiene como fin presentar algunos resultados de un proceso de investigación cualitativa interesado en comprender las tensiones que se generan en un aula de clase regular de niños oyentes por la presencia de un niño sordo. Dichas tensiones se analizan a partir de las vivencias de los actores del proceso educativo. Después de un apartado introductorio, se presenta la metodología adoptada en la investigación: la teoría fundamentada; posteriormente, se exponen tres categorías halladas y se discuten teniendo como trasfondo la siguiente conjetura: más que prácticas incluyentes, la escuela tiende a perpetuar la exclusión de los niños con necesidades educativas especiales, pese a las políticas educativas recientes.

Palabras clave

Inclusión, Maestros, Niños sordos, Padres de familia, Prácticas pedagógicas.

Abstract

This article is aimed at presenting some results of a qualitative research which deals about understanding the stress created into an ordinary classroom of listener children when a deaf child enters on it. Such stress situations are analyzed based on the experiences of the actors of this educational process. After an introduction excerpt, the methodology adopted in this research is presented: the grounded theory, then, three found categories are explained and they are discussed having as background the following assumption: instead of including practices, the school tends to make perpetual the exclusion

of the children who have special educational needs, in spite of recent educational policies.

Keywords

Inclusion, Teachers, Deaf children, Parents, Pedagogical practices.

Résumé

Cet article a comme objectif de présenter quelques résultats d'un processus de recherche qualitative intéressé en bien comprendre les tensions qui apparaissent dans une salle de classe ordinaire avec des enfants entendants par la présence d'un enfant sourd. Tels tensions sont analysées à partir des expériences des acteurs du processus éducatif. Après d'un extrait introductif, on présente la méthodologie adopté dans cette recherche: la théorisation ancrée, après on présente trois catégories trouvées et on discute en avant comme background cette conjecture: au lieu de pratiques d'inclusion, l'école tend à perpétuer l'exclusion des enfants qu'ont nécessités éducatives spéciales, en dépit des politiques éducatives récentes.

Mots-clés

Inclusion, Professeurs, Enfants sourds, Pères de famille, Pratiques pédagogiques.

Introducción

Entre los problemas más complejos que enfrentan las instituciones educativas de muchos lugares periféricos de Colombia, se encuentra el de adelantar procesos de educación inclusiva¹ para las múltiples clases de diversidad² que se pueden encontrar en el aula, especialmente las referidas a algún tipo de discapacidades físicas o mentales³ de los estudiantes. El presente artículo aborda este fenómeno, haciendo énfasis en ciertas tensiones vividas por docentes que, en las aulas de clase, se encuentran con uno o varios niños con discapacidad auditiva, es decir, estudiantes sordos⁴, mientras que los demás estudiantes son oyentes.

1 Por educación inclusiva se entiende un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Arnaiz, 2003).

2 Según López (2003), la diversidad no es un eslogan de moda; es un discurso ideológico que invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación, considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano.

3 La Ley 115 de 1994, expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, frente al derecho de las personas con discapacidad, contempla la necesidad de desarrollar una política de integración dentro de las instituciones educativas oficiales, con el fin de eliminar todas las formas de discriminación y exclusión en contra de las personas con discapacidad, equiparar las oportunidades de dicha población y garantizar su derecho a la educación.

4 Por persona Sorda se entiende aquella que no puede escuchar; pudo haber nacido sorda o haber perdido su audición por diferentes causas, por ejemplo: una infección, una enfermedad, un accidente, ruido o una explosión fuerte. La Federación Mundial de Sordos (FMS) ha dispuesto que cuando se haga referencia a aquellos sordos que han aceptado su condición sociológica y lingüística se utilice la palabra Sordo/a con mayúscula (Patiño, 2001).

A pesar de las buenas intenciones de las políticas públicas nacionales⁵ para la atención integral a los estudiantes sordos, se ha visto el desfase de estas con relación a su implementación en los contextos educativos del país, más específicamente en las regiones rurales y urbano-marginales. Un ejemplo de esta situación es la realidad social y educativa que presentan en la actualidad los adultos y jóvenes sordos de zonas apartadas del país (Colombia) (Jiménez, 2015), la cual es proclive a perpetuar la exclusión que se hace evidente en el actual analfabetismo, presente en el uso tanto de la oralidad como de la lengua castellana y su nivel en la adquisición y uso de la lengua materna: la lengua de señas colombiana (LSC)⁶ (Medina, 2005). Sin lugar a dudas, tal analfabetismo ha tenido una historia, en la cual han prevalecido prejuicios sociales acerca de la persona sorda y la sordera, por ejemplo: que las señas que utilizan son una representación de las lenguas orales y no tienen estructura propia, que se les debe enseñar a hablar para que lleguen a ser “iguales” a los oyentes; que “señar” (hablar por señas) es una actividad poco humana y debe ser reprimida para que las personas sordas puedan adaptarse a una comunidad mayoritaria. Estos mitos y errores conceptuales se encuentran en una multitud de comunidades, evidenciándose el desconocimiento y, al mismo tiempo, el poder que sobre sus propias vidas ha ejercido la comunidad mayoritaria, desde tiempos inmemoriales. Mientras tanto, muchas personas sordas ven pasar la vida, como se mira la televisión sin volumen (Patiño, 2001).

Las dinámicas educativas también se han permeado por estos mitos y errores conceptuales y ello se ha manifestado en procedimientos de exclusión educativa. Para ilustrar esta situación pueden señalarse los siguientes casos: se implementan estrategias pedagógicas de repetición y copia de acciones mecánicas carentes de significado para los estudiantes sordos; los estudiantes sordos no adquieren una lengua con competencia lingüística⁷ para comunicarse con quienes les rodean; el currículo que se implementa a los estudiantes sordos no los contempla y es construido por y para una comunidad mayoritaria (oyentes); los estudiantes sordos crecen sin identidad cultural y con un sentimiento de incapacidad por bajos resultados académicos; los docentes oyentes, cercanos a los estudiantes sordos, son paternalistas y fomentan la promoción a nuevos niveles educativos, mediada más por la compasión que por el alcance de los logros; los padres de los estudiantes sordos se muestran desorientados frente al proceso de formación de su hijo sordo; se reflejan escasos procesos de sensibilización y de inclusión educativa en las comunidades.

Las anteriores situaciones son vividas por los estudiantes sordos orientados por docentes oyentes, y son tensiones que requieren ser profundizadas a la luz de las prácticas pedagógicas⁸ contemporáneas en los propios contextos escolares de la primera infancia⁹, pues es este período el más relevante al momento de desarrollar las dimensiones de un ser humano: socio-afectiva, cognitiva, comunicativa, corporal, ética y estética (MEN, 1998).

A través de la historia, la educación para los sordos se ha desarrollado desde dos enfoques predominantes: el clínico y el socio-antropológico. El clínico (Ramírez, 1995), que gozó durante mucho tiempo de alta estima para la formación de niños sordos, concibe la sordera como una enfermedad. Por lo tanto, todas

5 Entre los referentes de las políticas públicas colombianas a las que aludimos encontramos las siguientes: la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual promueve el derecho que tienen las personas para participar en igualdad de oportunidades y la obligación que el Estado tiene con ellas; en su artículo 13 brinda protección al grupo de personas que se encuentran en condiciones de alto riesgo; en sus artículos 47, 64, 68 y 70, expone el derecho fundamental a la rehabilitación, al trabajo y a la educación. La Ley General de Educación (1994), en sus artículos 46, 47, 48 y 49, describe los servicios educativos para las personas con limitación o con capacidades excepcionales. La Ley 324 de 1996 otorga unas disposiciones a favor de la población sorda. La Ley 361 de 1997 describe una estructura de acción coherente y unificada en aspectos fundamentales para las personas con discapacidad. El Decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. En la Resolución 2565 del 2003 se exponen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. El decreto 366 de 2009 reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad.

6 La Lengua de Señas Colombiana es la lengua utilizada por la comunidad sorda de Colombia. Fue reconocida oficialmente en 1996, durante el gobierno del Presidente Ernesto Samper Pizano, mediante la Ley 324. En el artículo 2 se estipula: “El Estado colombiano reconoce la lengua de señas como propia de la comunidad sorda del país”. Esta lengua se caracteriza por ser visual y corporal, es decir, la comunicación se establece con el cuerpo en un espacio determinado.

7 De acuerdo con Chomsky (1987), la competencia lingüística se define como el conocimiento, generalmente inconsciente, que tiene un hablante-oyente ideal de su lengua nativa.

8 El concepto “práctica pedagógica” es tomado en la investigación como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Botoul & Rosas, 1999, p. 21).

9 El artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, define la primera infancia de la siguiente manera: “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.”

sus prácticas se centran en procesos de rehabilitación para llegar a su curación y adquirir la oralidad, lo que redundaría en una integración a la comunidad mayoritaria (oyente). En este enfoque, se ve al sordo en un nivel inferior y, en consecuencia, la rehabilitación busca que logre el nivel de la mayoría. Por otro lado, en contraposición al clínico, se encuentra el socio-antropológico (Skliar, 1997a). Para este enfoque, las personas son sordas no por lo que les falta, esto es, la audición, sino por lo que son: personas con capacidades, lengua propia, historia, cultura; poseedoras de una identidad que debe ser reconocida y aceptada en una sociedad inmersa en la diversidad (Skliar, 1997b).

El enfoque socio-antropológico de la sordera implica la construcción de sistemas educativos “inclusivos”; sin embargo, esto solo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas; en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad, privilegiando la equidad más que la igualdad¹⁰. En consecuencia, se argumenta que las escuelas deben

acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, p. 6)

La reflexión en torno al campo de la educación se ha aproximado de manera consistente al concepto de inclusión. En este sentido, la UNESCO plantea que

cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. (UNESCO, 1994, p. 8)

Este artículo, más que respaldar uno de los enfoques mencionados, se propone visibilizar las tensiones que viven, en el aula de clase, tanto los docentes no formados bajo algún enfoque, como los niños sordos que comparten sus procesos de aprendizaje en aulas con niños en su mayoría oyentes. La importancia de hacer visible el fenómeno radica en la posibilidad de abrir nuevos caminos de sensibilización y formación, de modo que se atienda con calidad a los niños sordos de las regiones más apartadas del país, evaluando críticamente el impacto que tienen las políticas educativas sobre inclusión en su implementación al contexto escolar.

Escenario de la investigación

Los contextos de la investigación fueron cuatro instituciones educativas urbano-marginales de la ciudad de Popayán (Colombia). Se eligieron aquellas aulas regulares correspondientes a los grados de la primera infancia donde, además de niños oyentes, había la presencia de un niño sordo. Por común acuerdo con los representantes legales de las instituciones, los nombres de ellas serán omitidos. En tal sentido, se enumerarán de 1 a 4, siendo las características de cada contexto las siguientes: contexto 1: institución educativa pública urbano-marginal, adscrita a la Secretaría de Educación Municipal de Popayán; contexto 2: institución educativa de carácter privado, ubicada en la zona centro de la ciudad Popayán; contexto 3: jardín infantil de carácter privado, ubicado en la zona centro-occidente de la ciudad de Popayán; contexto 4: hogar infantil de carácter público, ubicado en una zona urbano-marginal, adscrito al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

En los contextos 1 y 4, caracterizados como urbano-marginales, se atienden educativamente niños y niñas de la primera infancia, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2; la mayoría de los estudiantes son oyentes; los oficios predominantes de los padres de familia son labores domésticas o trabajos informales. En este contexto, las fuentes de trabajo son escasas; además, falta planificación urbana, apoyo a progra-

¹⁰ Según Bracho y Hernández (2010), si bien equidad en educación se relaciona con igualdad de oportunidades educativas, también tiene que ver con la necesidad de establecer justicia en la distribución del servicio e incluir a aquellos a los que se les ha marginado, brindándoles realmente lo que cada uno necesita para garantizar una calidad en la educación.

mas sociales de prevención de consumo y distribución de sustancias psicoactivas; igualmente, falta combatir fenómenos que se viven en el sector, como la inseguridad y las pandillas. Ante estos fenómenos sociales, los niños se convierten en sujetos vulnerables durante el proceso de formación.

En los contextos 2 y 3, de carácter privado, se atienden educativamente niños desde la primera infancia hasta algunos grados de la básica primaria; su estrato socio-económico corresponde al 3 y 4. La mayoría de los niños son oyentes; los padres de familia trabajan en distintas instituciones formales de la ciudad. La mayor parte del día los niños están a cargo de empleadas domésticas u otros miembros de la familia, por lo que el tiempo de crianza que reciben de sus padres es menor.

Los participantes de la investigación son cuatro niños sordos de primera infancia que cursan sus estudios en cada uno de los contextos definidos antes. A continuación se mencionan algunas de sus características en los contextos:

Tabla 1. Caracterización de los participantes de la investigación.

Características	Contexto 1	Contexto 2	Contexto 3	Contexto 4
Género	Niña	Niño	Niño	Niño
Edad	5 años	8 años	6 años	3 años
Discapacidad	Hipoacusia Neurosensorial Bilateral ¹	Hipoacusia Bilateral	Hipoacusia Neurosensorial Bilateral	Hipoacusia Bilateral
Grado Escolar	Transición	Primero	Primero	Párvulos
N° de Compañeros en el aula oyentes	35 oyentes	10 oyentes	15 oyentes de transición y primero	32 oyentes
Audífonos	No tiene	Sí pero no los usa	Sí los usa	No tiene
Implante Coclear	No tiene	Sí pero se le daño	No tiene	No tiene
Oralización	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene
Comunicación	Señas caseras	Señas caseras	Señas caseras	Señas caseras
Lengua de Señas	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene
Asistencia escolar	De lunes a viernes	De lunes a viernes	De lunes a viernes	2 días a la semana
Nivel de estudios de la docente	Licenciada	Licenciada	Licenciada	Técnica en Preescolar
Años de experiencia de la docente con población Sorda	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene
La docente usa la Lengua de Señas	No	No	No	No

En general, los participantes son niños sordos de contextos públicos y privados sin una competencia lingüística en alguna lengua; estudian sus grados escolares en contextos de aulas con niños oyentes y con docentes oyentes que no han sido formados para el trabajo educativo con la población sorda, ni han tenido ninguna experiencia pedagógica al respecto. De ahí la importancia de visibilizar las tensiones en dichas prácticas pedagógicas, para iniciar procesos de transformación social y educativa en estas zonas periféricas, con el fin de, realmente, brindarles a los sordos una educación con equidad y calidad.

Metodología

Tipo de estudio y método

Para comprender las tensiones que se viven en las aulas de clase de estudiantes oyentes con un niño sordo, se acudió a la investigación cualitativa. Esta se centró en los procesos que docentes y estudiantes experimentan en la cotidianidad de su vida escolar. Se empleó el método de la Teoría

Fundamentada, entendido como una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados. Es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar (Strauss & Corbin, 2002).

Técnicas e instrumentos

Se realizaron observaciones participantes en las cuatro aulas escolares de los niños sordos con una duración de 45 horas en total por cada uno. La información se recopiló en diarios de campo. Se aplicaron ocho entrevistas en profundidad a las cuatro docentes participantes de cada uno de los contextos. Dichas entrevistas se apoyaron en guías semiestructuradas, con preguntas abiertas sobre el objeto de la investigación, siendo de carácter flexible y sujetas a cambios. También se desarrollaron dos grupos focales con el equipo de investigadores y con algunas de las docentes participantes para recopilar información con el fin de saturar las categorías y subcategorías empíricas halladas en el análisis de las entrevistas.

Tipo de análisis y procesamiento de la información

Para el análisis de la información se siguió el *método de comparación constante* en tres fases: *acercamiento*, en ella se realizó una aproximación al escenario escolar, a las docentes y a los niños participantes; *focalización*, donde se analizaron los relatos recolectados de las entrevistas grupales y en profundidad, codificando y categorizando la información de manera simple o abierta, axial y selectiva, conforme a los patrones y las tendencias que se iban descubriendo tras la lectura y el análisis constante de los mismos. De este modo, se fueron identificando las distintas piezas de información de acuerdo con criterios de ordenamiento y agrupamiento (Strauss & Corbin, 2002); finalmente, *profundización*, que consistió en alcanzar la saturación de las categorías empíricas y su descripción. Se realizó la triangulación, es decir, el proceso en el cual las categorías empíricas fueron vistas a la luz de otras teorías existentes sobre el asunto, con el propósito de afirmarlas o refutarlas y de esta manera dar origen a los hallazgos del proceso investigativo.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos mediante la implementación de las técnicas mencionadas anteriormente. Dichos hallazgos se expondrán a partir de tres categorías de análisis respaldadas por los relatos transcritos, tal y como la metodología elegida lo sugiere.

Tensiones del docente: una perpetuación de la pedagogía de la exclusión

Bajo esta categoría se agrupan las tensiones que viven las docentes entrevistadas en relación con la atención educativa que les brindan a sus estudiantes sordos. Tales vivencias reflejan las creencias que subyacen en sus prácticas pedagógicas, con relación al tema de la educación para la población sorda. Una de las tensiones radica en que las docentes desconocen las políticas públicas orientadas al manejo de situaciones escolares en las que se involucran estudiantes con discapacidad, en general, o con sordera, en particular. Es el caso de una docente que afirma: "La verdad, aún no conozco las políticas de Estado frente a este tema de los niños sordos" (T:EP4;I:GS;D4:C:4;R:3)¹¹. Este desconocimiento lleva a los docentes a actuar y a tomar decisiones primordiales sobre la educación de los niños sordos, incluso, en muchas ocasiones, vulnerando sus propios derechos, derechos que son respaldados en la ley colombiana como, por ejemplo, a adquirir y utilizar su lengua materna (Herrera, 2009).

11 Estos códigos son los adjudicados en el proceso del desarrollo de las técnicas de análisis de los relatos, y corresponden a: Técnica: T; Observación Participante: OP; Entrevista a Profundidad: EP; Grupo Focal: GF; Instrumento: I; Diario de Campo: DC; Guía semiestructurada: GS; Docente: D; Investigador: In; Contexto: C; Relato: R.

Otra de las tensiones es la incertidumbre que manifiestan sentir las docentes al no tener una formación acerca del tema de la inclusión educativa. Algunas han tenido, por su propia cuenta, ciertas aproximaciones al Instituto de Atención y Lenguaje (INALE), la única institución históricamente especializada en el manejo de niños sordos en la ciudad de Popayán. Sin embargo, el trabajo promovido por esta institución se realiza bajo una perspectiva clínica de la sordera, que ya se abordó y que consiste en quitarle al sordo su lengua y tratar de nivelarlo con la comunidad mayoritaria, a través de rehabilitaciones para alcanzar su oralidad (Sacks, 2003). El asunto se torna más complejo cuando se hace referencia a las decisiones que se adoptan para la atención educativa de los niños sordos. En este aspecto, las respuestas son tanto una confesión del desconocimiento, como un reclamo a las instituciones educativas en las que se formaron. En este punto las docentes sostienen:

“Por el momento, no hemos recibido ningún tipo de capacitación al respecto” (T:EP2;I:GS;D:2;C:2;R:5), “el representante de la institución que vino nos dijo que no le realizáramos ninguna seña, que procuráramos hablarle y hacerle una muy buena pronunciación para que él fuera aprendiendo el sonido de las letras” (T:EP3;I:GS;D:3;C:3;R:2), “yo recuerdo que en la universidad no nos tocaron estos temas... deberían habérselo enseñado porque uno no sabe cuándo le toca”. (T:EP1;I:GS;D:1;C:1;R:4)

Fruto de estos vacíos formativos respecto al tema de la inclusión, se puede afirmar que las docentes no tienen una posición clara, con argumentos y conocimientos actuales, frente a la educación para los estudiantes sordos, y esto las lleva a que tomen decisiones equivocadas y no puedan orientar adecuadamente a los padres de familia ni al resto de personas que hacen parte de la comunidad educativa. Otra de las tensiones notorias en las docentes de los niños sordos es que se sienten incapaces de entablar una comunicación efectiva con ellos. Las docentes no saben que esta situación de discapacidad implica una diferencia con la población mayoritaria desde el plano sociolingüístico (González, 2011). En este sentido, los procesos comunicativos son mínimos, apenas logran una comunicación a medias, desde gestos naturales y cotidianos. La tensión que esto genera en las docentes se ve reflejada en el siguiente relato: “Es muy complicado y he encontrado muchas dificultades, pues no tengo cómo hacerme entender” (T:EP2;I:GS;D:2;C:2;R:6). Al no poseer una comunicación efectiva con las personas de su entorno familiar y escolar, el niño sordo se ve limitado en sus interacciones sociales y esto lo lleva a retrasar su desarrollo en todas sus dimensiones como ser humano (Medina, 2005).

Una de las tensiones más sobresalientes tiene que ver con las estrategias pedagógicas usadas por las docentes en el salón de clase, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede notarse que las docentes asumen la educación de niños sordos más como una exigencia social o gubernamental, es decir, porque la ley parece obligar a la institución a albergar a estos niños en las aulas regulares, sin importar si hay una capacidad humana y material instalada en la institución que conduzca a la calidad y efectividad del proceso formativo del niño sordo. Anejo a esto está el problema del desconocimiento de estrategias pedagógicas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de los niños sordos. Si bien todas las docentes manifiestan una gran motivación para contribuir a la educación de los niños sordos, la carencia de formación y de herramientas pedagógicas para orientar procesos termina en prácticas que homologan las actividades pedagógicas, es decir, las docentes preparan actividades para niños oyentes, esperando que estas tengan efectos iguales en los niños sordos. Se carece de currículos flexibles que se adapten a las necesidades de cada uno de los niños (Rodríguez, 2005). Estos elementos pueden evidenciarse en los siguientes relatos:

“uno como docente tiene que recibir a cualquier niño que venga... así uno no esté preparado” (T:EP3;I:GS;D:3;C:3;R:7), “tengo que hacer actividades para poder obtener su atención y que no distraiga a los demás compañeritos” (T:EP4;I:GS;D:4;C:4;R:9), “el método que utilizo, es escribir en el tablero y señalarle las letras que están escritas una por una para que él las pueda transcribir” (T:EP4;I:GS;D:4;C:4;R:6), “la maestra, la mayor parte de su tiempo, solo se limita a utilizar el tablero y el marcador” (T:OP;I:DC;In:3;C:3;R:8).

Las docentes, al no tener claridad con respecto a los modos de comunicación con los niños sordos, ni a la implementación de estrategias diferenciadas que contribuyan a su formación académica, ni a la posibilidad de diagnosticar o evaluar sus avances, tienden a diseñar actividades que, más que atender las necesidades formativas de los estudiantes sordos, buscan que estos niños pasen entretenidos en el salón de clase o fuera de él, evitando que distraigan a los niños oyentes, o que se hagan daño a sí mismos. De igual modo, las

docentes usualmente promueven a los niños sordos al siguiente grado, no importando si han alcanzado los estándares de competencias básicas para cada grado o nivel (Ministerio de Educación Nacional, 2006), tal como lo expresa esta docente:

“a veces no sé cómo hacer, yo le dejo que se salga del salón para que se distraiga un poco, y así logro avanzar con los demás, es muy difícil tenerlo todo el tiempo atento” (T:OP;l:DC;ln:2;C:2;R:5), “como uno es consciente de esa dificultad... pues los niños así no pierden el año, la otra vez teníamos una niña en tercero y mire que ella ya dice las vocales y algunas palabras” (T:EP5;l:GS;D:1;C:1;R:8).

Pero quizás la tensión más relevante hallada en la investigación se relaciona con la escasa promoción de la inclusión y el reconocimiento del otro diverso inenglobable, vaciado a lo infinito (Aguirre & Jaramillo, 2006). El docente refleja incapacidad para comunicarse de manera efectiva con el niño sordo; esto, a su vez, conduce a que no encuentre modos precisos de generar ambientes incluyentes entre los niños oyentes y el niño sordo, permaneciendo este último en una especie de soledad acompañada, sintiéndose rodeado de muchos, pero a la vez infinitamente solo, como en un espacio construido para otros en el que él se siente siempre extraño, excluido. En tanto el docente es modelo, sobre todo en este período de formación, no es extraño que los niños oyentes adopten las mismas actitudes que él, propiciando la indiferencia o cierta ‘comprensión’ o ‘tolerancia’, completando así el proceso de exclusión, como se manifiesta en estos relatos:

“el niño sordo presenta episodios de agresividad, en donde toma objetos de sus compañeros y dice que son suyos, tira los asientos, las mesas, le pega a sus amigos y docentes”, (T:OP;l:DC;ln:4;C:4;R:11), “la mayoría de los compañeros del curso también ignora al niño sordo... y a veces le pasan un juguete para que se entretenga” (T:OP;l:DC;ln:2;C:2;R:7).

De este modo, se observa que las tensiones vividas por las docentes influyen en todo el proceso de formación del niño sordo y de los niños oyentes, en los ambientes escolares. Al comprender las acciones de los docentes, se ve cómo atropellan los procesos de inclusión que las instituciones deben empezar a promover según las políticas públicas para aumentar sus índices de inclusión, como lo aborda el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008).

Tensiones de los niños sordos: silencios y gritos de exclusión

La primera tensión que se halló en la observación de los niños sordos fue que estos, al parecer, estaban condenados a repetir una serie de tareas que no entendían y que no promovían sus habilidades. Este aspecto ha sido repetitivo en la educación de la población sorda en distintos lugares del país (González, 2011). A lo sumo, los niños sordos imitaban a sus compañeros oyentes, tratando de dar sentido a una actividad que, a todas luces, no era diseñada para ellos. En uno de los diarios de campo, por ejemplo, puede leerse lo siguiente:

“La docente no realiza ninguna diferenciación en la atención con el niño sordo... para ella lo más importante es que copie algo en su cuaderno, así no lo entienda” (T:OP;l:DC;ln:1;C:1;R:4), “en música el niño sordo trata de imitar con las manos lo que hacen sus compañeros, pero como no lleva el ritmo de todos, la docente le dice con un gesto manual que él no lo haga” (T:OP;l:DC;ln:3;C:3;R:6)

Aunque las políticas gubernamentales expresan la necesidad de crear ambientes inclusivos para los niños sordos, en las aulas regulares lo que se devela es un aumento de exclusión. El niño sordo es apartado sutilmente por los demás al no poder comunicarse efectivamente. Es apartado no solo de las actividades académicas, sino también de los juegos, la amistad, el mundo social, como se puede evidenciar en los siguientes relatos:

“cuando el niño no ‘quiere trabajar’, le pasa un pedazo de plastilina para distraerlo y en eso se pueden ir todas las horas de clase” (T:OP;l:DC;ln:4;C:4;R:3), “los compañeros de su salón son muy distantes a él, solo un amigo está pendiente de lo que al niño le pasa y en ocasiones trata de ayudarlo” (T:OP;l:DC;ln:1;C:1;R:12).

De este modo, los niños sordos, en sus interacciones sociales, forman una identidad débil respecto a su propia cultura, pues no se asumen como sordos y tampoco se sienten identificados con la comunidad mayoritaria oyente, aspecto que les crea una crisis personal y social que les impide hacer su propia construcción de realidad (Berger & Luckmann, 1979).

Otra de las tensiones encontrada respecto a los niños sordos es que ellos se perciben, y los distinguen, como una especie de problema al interior del aula. Al no comprender el sentido de las actividades que se les proponen, optan por explorar su mundo de nuevas maneras, acordes a su limitación, tornándose inquietos o indisciplinados según la mirada de la maestra o de los compañeros de clase. En ocasiones, su soledad y aislamiento no encuentran otro modo de exteriorización que la agresividad. Algunas de las situaciones que se acabaron de mencionar pueden ilustrarse con los siguientes relatos tomados de uno de los diarios de campo:

“El niño solo trabaja las dos primeras horas de clase, luego llega un momento en que se torna agresivo y le quiere pegar a los niños, hasta a las profesoras” (T:OP;I:DC;In:1;C:1;R:2). “La docente solo procura que el niño sordo no agrede a sus compañeros, y lo deja jugar solo a él con cualquier objeto, mientras ella sigue la clase con los demás” (T:OP;I:DC;In:3;C:3;R:9).

Tanto el ejercicio de imitación, como la incapacidad para realizar las actividades diseñadas para los oyentes y las actitudes de inquietud o agresividad, van generando una tensión en el aula que, a la larga, afecta al niño sordo en toda su integralidad como ser humano (Herrera, 2009). Esta tensión vivida por el niño sordo va disminuyendo su confianza en sí mismo y afianzando su sentimiento de inferioridad frente al grupo de oyentes. De igual manera, los niños oyentes sienten cierta superioridad sobre el niño sordo, pues lo ven incapaz de realizar acciones que para ellos no tienen mayor grado de dificultad. Con el paso del tiempo, se afianza en ellos el estereotipo: quien tiene alguna discapacidad es inferior al otro y, a lo sumo, debe tratarse con compasión o pesar, como lo podemos observar en los relatos:

“Los compañeros del niño sordo, cuando trabajan en grupo, lo aíslan pues dicen que no es capaz de hacer nada, y los hace perder” (T:OP;I:DC;In:2;C:2;R:10), “al niño sordo parece no importarle lo que pasa con los demás, casi siempre opta por aislarse y jugar solo con cualquier objeto que tenga a la mano” (T:OP;I:DC;In:4;C:4;R:15).

La anterior tensión, cuando el niño sordo se mira y se siente como un ser inferior a los demás, se torna en su adolescencia y juventud en algo más complejo, pues al no desarrollar una personalidad desde su capacidad, queda marcado para toda su vida y, en consecuencia, actualmente existen adultos sordos, en distintas ciudades de Latinoamérica, que aún no se han insertado en la vida social y laboral para que gozar de una calidad de vida digna como cualquier otro ciudadano (ONU, 2006).

Otra tensión que vive el niño sordo es que no puede desarrollar a cabalidad sus habilidades comunicativas, las que van de la mano con las cognitivas (Petitto, 2000). Por falta de una competencia lingüística en una lengua, el niño sordo asiste al escenario escolar, pero ni los contenidos, ni las didácticas, ni los recursos afectan afirmativamente su proceso educativo; es como si estuviera sin estar, como un cuerpo expuesto a un mundo con sentidos que él no puede descifrar. Un caso límite lo presenta la obligatoriedad de responder por asignaturas como el inglés, cuando ni siquiera ha aprendido su lengua materna. Así lo reflejan los relatos de las docentes:

“Yo le hablo duro para que él me entienda, pero es muy desobediente, hace lo que quiere” (T:EP2;I:GS;D:3;C:3;R:20), “en inglés, él copia lo del tablero igual que los demás, pero ni modo de decirle que pronuncie las palabras” (T:EP3;I:GS;D:4;C:4;R:5), “como él no habla, yo le señalo y él me dice que sí o que no con la cabeza o la mano” (T:EP5;I:GS;D2:C:2;R:19).

Esta tensión el niño sordo la vive por el desconocimiento que tienen los docentes frente a la necesidad de adelantar programas educativos donde realmente se les ofrezca una educación bilingüe que, a su vez, tenga unas condiciones y situaciones para generar auténticos ambientes de aprendizaje, inicialmente para la adquisición de su lengua materna y, posteriormente, para la adquisición de la lengua extranjera que, en el caso de Colombia, sería la lengua castellana de manera escrita, no oral (Rodríguez, 2005).

Otra de las tensiones vividas por los niños sordos es la perspectiva paternalista que hace que, o bien se tomen acciones mínimas, como hacerlo consignar lo que está en el tablero (así no lo entienda) y que esto sea elemento de juicio suficiente para promoverlo a otro grado, o bien que se le exija tanto que él no pueda responder y se le sugiriera a los padres de familia que lo cambien de colegio o lo lleven a una institución especializada. En consecuencia, es común ver que un niño sordo ha recorrido muchas instituciones, cambiando varias veces de contexto escolar, con todas las implicaciones que esto tiene para el desarrollo de su personalidad. Algunos relatos muestran esta tensión:

“es muy complicado trabajar con el niño sordo... con decirle que él ya ha estado en varias instituciones y en ninguna lo han podido manejar” (T:EP6;I:GS;D:2;C:2;R:10), “a mí me da mucho pesar porque se mantiene muy solo y por eso es que acá le damos mucho amor y cariño” (T:EP7;I:GS;D:3;C:3;R:12), “como el niño sordo no habla, ni escribe, a uno le toca pasarlo al otro grado pues ellos tienen un proceso distinto” (T:EP8;I:GS;D4;-C:4;R:11).

Por esta visión paternalista, la población sorda ha sufrido crueles consecuencias, como la deserción definitiva de los procesos escolares. Los que continuaron en el sistema educativo sufrieron la pobre preparación en la primaria y secundaria, la imposibilidad de continuar sus estudios en la educación superior, y la obligatoriedad de insertarse en el sistema laboral en trabajos informales y mal pagados. Si estas problemáticas y tensiones, que se reflejan hoy en día en los niños sordos de los lugares periféricos de Colombia, no son reflexionadas y atendidas, seguramente la población sorda, con su cultura y lengua, seguirá siendo sometida a procesos educativos arbitrarios y derivará en ciudadanos dependientes, analfabetos y sin un proyecto de vida identitario (Hola, Morales & Soteras, 2004).

Tensiones entre el niño sordo y los padres y los niños oyentes: se proyecta la exclusión vivida en los contextos escolares

Esta última categoría se centra en las tensiones que tienen los niños oyentes y los padres respecto a su relación escolar con el niño sordo, haciendo énfasis en aspectos de la escuela que trascienden el aula. La primera tensión que aparece es que tanto los niños oyentes como los padres de familia ven al niño sordo como un problema, como una situación que se sale de cualquier previsión y, en cualquier caso, como un individuo al que no se sabe cómo abordar ni tratar en su relación cotidiana, tal y como lo expresan en los siguientes relatos:

“él siempre está molestando, yo trato como de acercarme, pero él no me entiende lo que yo le digo, entonces mejor me voy” (T:EP2;I:GS;D:1;C:1;R:24), “en la casa no sé cómo hacer, me desobedece, yo lo castigo pero es como si no le valiera nada, es muy estresante esta situación, ya no sé qué hacer, tampoco sé cómo explicarle las tareas que lleva de la escuela” (T:EP6;I:GS;D:3;C:3;R:25).

Lo anterior muestra cómo el entorno del niño sordo está totalmente alterado y desenfocado de lo que debiera ser un proceso de inclusión auténtico (Arnaiz, 2003). Esta concepción del niño sordo como problema y, a su vez, la incapacidad para orientarlo, se evidencia también en los docentes y directivos, como se puede entender desde los siguientes relatos:

“ha sido muy difícil el asunto con el trato al niño sordo, pues acá en la institución nadie sabe cómo hablarle, manejarlo... es algo muy frustrante para todos” (T:EP5;I:GS;D:1;C:1;R:15), “la directora ha dicho que si esto sigue así, mejor hablar con los padres para que lo lleven a otra institución” (T:EP8;I:GS;D:4;C:4;R:18).

Esto demuestra que muchas instituciones educativas no están preparadas ni pensadas para hacer frente a la generación de procesos auténticamente inclusivos; en este caso, llevar a cabo procesos educativos con la población sorda que tengan en cuenta el desarrollo de todas sus potencialidades, tal como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (2002) en su apuesta por la implementación de un programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años.

Otra tensión que viven los niños oyentes es que a su compañero sordo le cuesta entender los contenidos abordados en el aula cuando todo es mediado por la oralidad, pues los docentes no usan ni tienen recursos didácticos que respondan a otros sentidos del cuerpo que no sean la audición. Algunas veces ni siquiera se sospecha que este tipo de niños requiere de procesos específicos y de materiales visuales o que promuevan su cinestesia, distintos a los que requieren los niños oyentes. Es por ello que, bajo la creencia de que se trata a todos por igual, se deja a un lado la necesidad de promover una educación equitativa en la cual a cada niño se le da lo que necesita (Skliar, 2005). Algunos de los siguientes relatos dejan entrever esta situación:

“hoy en clase la mayor parte la explicación fue oral... a veces la docente usa el tablero solo cuando los niños van a transcribir en sus cuadernos” (T:OP;l:DC;In:2;C:2;R:17), “así como material distintos, escasos en la institución para el niño sordo...lo que uno utilice es para todos por igual” (T:EP7;l:GS;D:3;C:3;R:21).

Otra tensión que se manifiesta en los niños oyentes, en el aula de clase, tiene que ver con ciertos sentimientos de celos, pues para ellos su compañero, el niño sordo, puede hacer cosas en las clases que ellos no. Por ejemplo, algunos de los niños oyentes en sus relatos expresaron:

“él siempre se sale del salón y nadie le dice nada” (T:OP;l:DC;In:3;C:3;R:22), “siempre nos pega y nosotros nos tenemos que dejar” (T:OP;l:DC;In:4;C:4;R:25), “él trabaja cuando quiere...y cuando no” (T:OP;l:DC;In:2;-C:2;R:28), “la profesora dice que hay que entenderlo y ya” (T:OP;l:DC;In:1;C:1;R:24).

A diferencia de los demás niños, los sordos no tienen reglas ni normas claras en el ambiente escolar, y ante la no existencia de un puente comunicativo, las personas adultas optan por dejarlos hacer lo que ellos creen conveniente, a costa de sacrificar los propios procesos formativos del niño sordo que, a su edad, son primordiales para todo su desarrollo infantil (Patiño, 2001).

Otra de las tensiones que viven los niños oyentes es la de no entender qué le pasa a su compañero sordo, pues todos saben que tiene algo porque no actúa como los demás, pero nadie habla del tema y, cuando en la cotidianidad surgen preguntas al respecto, las docentes expresan que hay que tener paciencia y tolerancia porque él es distinto a los demás, pero que a la vez es como todos. Los siguientes relatos reflejan esta situación:

“yo sé que él no es como nosotros, por ejemplo porque no es capaz de hablar” (T:OP;l:DC;In:2;C:2;R:29), “ella es muda, por eso la tenemos que entender” (T:OP;l:DC;In:1;C:1;R:23), “yo le digo a todos los niños que hay que tenerle mucha paciencia porque él no escucha” (T:EP5;l:GS;D:2;C:2;R:32), “la otra vez yo sí les expliqué a los niños que no podíamos ser groseros, que él es como cualquiera de nosotros” (T:EP8;l:GS;D:4;C:4;R:33).

En este sentido, los niños oyentes se empiezan a formar con un errado concepto de inclusión donde con las mismas acciones y procedimientos se desconoce al otro desde su diferencia y no se le permite desarrollarse desde sus habilidades y potencialidades como ser humano, como lo expresa Skliar (2005):

La inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad. Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: 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. (p. 7)

Los padres de familia del niño sordo también viven una tensión: la desesperación e incertidumbre, pues ellos aún no han aceptado que su hijo se encuentre en una condición de sordera. Igualmente, expresan que les ha tocado sentir la humillación de ser rechazados en instituciones educativas donde han ido a solicitar cupo escolar para su hijo. A esto se suma que, cuando encuentran una institución educativa que permite el acceso, no tiene herramientas que los orienten acerca de cómo contribuir a su formación integral, lo que perjudica grandemente el proceso del niño, retrasando todos sus niveles de desarrollo. Algunos relatos que ilustran esta situación son:

“yo sé que mi hijo algún día con la ayuda de Dios va a hablar” (T:EP6;l:GS;D:2;C:2;R:24), “con la familia es muy complicado pues ellos nos dejan toda la responsabilidad a la institución... los padres no manejan lenguaje de señas y no tienen conocimiento de cómo orientar las tareas o actividades que se le envían al

niño" (T:EP7;l:GS;D:3;C:3;R:16), "yo le digo a los padres que al niño hay que darle mucho amor y paciencia" (T:EP5;l:GS;D:1;C:1;R:19).

Si se une la situación de exclusión que vive el niño sordo a la escasa atención que pueden brindarle la maestra y la institución, más la angustia que puede experimentar la familia, se tiene que la exclusión va más allá del aula de clase, afectando todas las esferas en las que el niño interactúa (Sánchez, 1990).

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, se develan las tensiones que viven los sujetos de algunos escenarios escolares periféricos, donde en un aula regular de oyentes hay la presencia de un niño sordo. Igualmente, se observa cómo estas tensiones afectan de manera directa el proceso de desarrollo infantil del niño sordo y, al mismo tiempo, poco contribuyen a la construcción de imaginarios sociales que favorezcan los enfoques actuales gubernamentales de inclusión educativa, respecto a la generación de oportunidades pedagógicas relacionadas con el respeto a la diversidad y la equidad (Sacks, 2003).

Seguidamente, se mencionan algunos aspectos que, a la luz de lo hallado en el proceso investigativo y a pesar de la existencia desde hace 25 años de un enfoque de la educación bilingüe para la atención educativa de la población sorda (Skliar, 1997c) y las políticas públicas mencionadas anteriormente, indican que se hace necesario comenzar un trabajo de reivindicación con la población sorda, en especial, con aquella que habita las ciudades periféricas de Colombia, donde los procesos de inclusión con personas en situación de discapacidad aún son un tema poco explorado e implementado en los escenarios escolares.

El primer aspecto se refiere a lograr superar el enfoque clínico de la sordera, en el que se sigue viendo al sordo como un minusválido que está a expensas de las decisiones de los oyentes que son quienes deciden sobre sus vidas (Patiño, 2001). Igualmente, cambiar el modelo de integración, donde la persona sorda es quien se integra a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando su identidad de sordo y sus propias subjetividades personales y culturales, por un modelo de inclusión en el que los entornos social, escolar y familiar son los que se adaptan y desarrollan imaginarios colectivos consistentes con el respeto a la diversidad. En este sentido, la escuela y sus sujetos deben luchar por el derecho a una educación para todos con calidad y equidad, que permita el desarrollo de verdaderos procesos de inclusión educativa (Arnaiz, 2003).

El segundo aspecto va dirigido a la necesidad de respetarle a la población sorda su diferencia lingüística y trabajar en la promoción de espacios educativos para la adquisición y uso de su lengua materna, la LSC, como lo expresa la Declaración de Salamanca en su punto 21: "Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos" (UNESCO, 1994: 62). En este sentido, se le asegura a los niños sordos un desarrollo en su lenguaje que, a la vez, hace posible el desarrollo de procesos cognitivos y comunicativos fundamentales para avanzar en el proceso educativo y social.

El tercer aspecto considera una transformación en todos los niveles del sector educativo, de tal manera que se impacten los currículos de las normales, las licenciaturas, las maestrías y los doctorados donde actualmente se forma a los maestros de Colombia, de modo que allí se creen los espacios para reflexionar y avanzar conceptualmente en los reales desafíos y retos que implica hablar de inclusión educativa para las personas en situación de sordera. De la misma forma, comenzar a generar espacios en los distintos niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación superior, en los que la persona sorda acceda y permanezca con criterios de calidad, y de esta manera asegurar que las políticas de educación inclusiva se empiecen a hacer realidad, no solo en las capitales importantes del país, sino en todas las regiones periféricas de Colombia (Medina, 2005).

El cuarto aspecto se refiere a la necesidad de continuar con el desarrollo de procesos investigativos relacionados con la persona sorda, su lengua y su cultura en los distintos escenarios sociales y educativos en que esta comunidad minoritaria converge, con el propósito de visibilizar sus realidades desde distintos contextos y así no sesgarla solo con estudios de la población sorda que vive en las grandes capitales y que, seguramen-

te, ha podido ser beneficiada con un mayor número de oportunidades y de políticas aplicadas a su favor, situación que muchos sordos que viven en lugares apartados de Colombia poco conocen, pero sí anhelan.

El quinto aspecto llama la atención sobre la necesidad de que estamentos, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las secretarías de educación municipales y departamentales, así como las instituciones privadas y públicas que atienden niños sordos desde temprana edad, empiecen a unificar criterios de atención educativa a esta población. La mirada sobre ella debe ser desde un enfoque más antropológico que clínico y, con esta premisa, se deben unir esfuerzos de trabajo para romper con la historia educativa triste y cruel a la que esta población ha sido sometida por muchos años y que, a pesar de los avances de las políticas públicas y las reflexiones académicas sobre el tema, se sigue repitiendo en muchos lugares periféricos del país.

Referencias

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 47-72.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Berger, P. & Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bracho, T. & Hernández, J. (2010). Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto. En X Congreso Nacional de investigación educativa, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Chomsky, N. (1987). *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Fierro, C., Botoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós.
- González, V. (2011). *Un acercamiento histórico a la comunidad sorda de Bogotá*. Santafé de Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia.
- Herrera, V. (2009). Intervención temprana en niños y sus familias. Un programa de atención integral. *Diálogos Educativos*, 9(17). Recuperado de <http://valeria-herrera.blogspot.com/2009/09/intervencion-temprana-en-ninos-sordos-y.html>
- Hola, A., Morales, P. & Soteras, A. (2004). Personas Sordas e Identidad. *Extramuros, Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 3, 66-89.
- Jiménez, J. (2015). *Educación para el trabajo y ubicación laboral de la comunidad Sorda Colombiana*. Bogotá: INSOR
- López, M. (2003). *Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano*. Málaga: Confederación Española de Asociaciones de Padres de alumnos por la Enseñanza Pública - Universidad de Málaga.
- Medina, E. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia. *Educación y pedagogía*, XVII(41), 71-81.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos curriculares de Preescolar*. Santafé de Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco Años*. Santafé de Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003: Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Santafé de Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2008). *Índice de Inclusión: programa de educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Santafé de Bogotá: MEN.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). Decreto 366 de 2009: Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- ONU (2006). *Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas Discapacitadas*. Nueva York: ONU.
- Patiño, L. (2001). Presentación. En L. Patiño, A. Oviedo & B. Gerner (eds.). *El estilo Sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica* (pp. 7-10). Cali: Universidad del Valle.
- Petitto, L. (2000). *The acquisition of natural signed languages: lessons in the nature of human language and its biological foundation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramírez, P. (1995). Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y métodos. *El bilingüismo de los sordos*, 1(1), 8-11.
- Ramos, S. (2007). *Desafíos de la diferencia en la escuela. Alumnos con discapacidad auditiva. Necesidades y respuesta educativa*. Madrid: Escuelas Católicas.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1996). Ley 324 de 1996: Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=349>
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1996). Decreto 2082 de 1996: *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1997). Ley 361 de 1997: Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (2006). Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia. Santafé de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/LeyInfanciaAdolescencia/SobreLaLey/CODIGOINFANCIALey1098.pdf>
- Rodríguez, I. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1), 28-37.
- Sacks, O. (2003). *Veo una Voz. Viaje al mundo de los Sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Mérida: CEPROSORD.
- Skliar, C. (1997a). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Porto Alegre: Editora Mediacáo.
- Skliar, C. (1997b). *Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos: trayectoria desde la educación especial hacia los estudios culturales en educación*. En IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe, Bogotá.
- Skliar, C. (1997c). *Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe para los sordos*. En IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe, Bogotá.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. Recuperado de http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=907.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taha, M. & Plaza, G. (2011). *Hipoacusia neurosensorial: diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Servicio de Otorrinolaringología del Hospital de Fuenlabrada.
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. Recuperado de http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf