

EXPERIENCIAS DE VIDA DE JÓVENES SORDOS USUARIOS DE LENGUA DE SEÑAS
COLOMBIANA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAMBA DE LA CIUDAD DE
POPAYÁN



CAROLINA VILLADA MUNERA
MARÍA ALEJANDRA ZAMORA BETANCUR

CORPORACION UNIVERSITARIA AUTONOMA DEL CAUCA
FACULTAD DE EDUCACION
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACION PARA LA PRIMERA INFANCIA
LINEA DE INVESTIGACION: PEDAGOGÍA, CURRÍCULO Y DIDACTICA

POPAYAN, NOVIEMBRE 2018

EXPERIENCIAS DE VIDA DE JÓVENES SORDOS USUARIOS DE LENGUA DE SEÑAS
COLOMBIANA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAMBA DE LA CIUDAD DE
POPAYÁN



ESTUDIANTES:

CAROLINA VILLADA MUNERA

MARÍA ALEJANDRA ZAMORA BETANCUR

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA.

DIRECTORA:

Ph.D. (c) LUZ DEL SOL VESGA PARRA

CORPORACION UNIVERSITARIA AUTONOMA DEL CAUCA

FACULTAD DE EDUCACION

PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACION PARA LA PRIMERA INFANCIA

LINEA DE INVESTIIGACION: PEDAGOGÍA, CURRÍCULO Y DIDACTICA

POPAYAN, NOVIEMBRE 2018

Nota de aceptación

El Director y los Jurados del trabajo de grado: **Experiencias de vida de jóvenes sordos usuarios de lengua de señas colombiana de la Institución Educativa la pamba de la ciudad de Popayán**, realizado por las estudiantes: **Carolina Villada Munera y María Alejandra Zamora Betancur**. Una vez revisado el informe final y aprobado la sustentación del mismo, autorizan para que se realicen los trámites concernientes para optar por el título de: **Licenciadas en Educación para la Primera Infancia**.

Firma del director de trabajo de grado

Firma del jurado

Firma del jurado

Popayán, día ___ mes ___ año _____

Dedicatoria

Dedico este proyecto de investigación a Dios, tu amor y tu bondad no tienen fin me permites sonreír ante todos mis logros que son el resultado de tu ayuda.

A mis padres, los seres que han sido mi motor y quienes me han apoyado y acompañado durante este proceso académico y formativo para mi vida; ellos, una mujer y un hombre esforzados y valientes ejemplos de vida que con su tenacidad y lucha insaciable han hecho de ellos el gran ejemplo a seguir y destacar a los les agradezco la mujer en la que me han convertido.

Agradecimientos

Gracias a Dios por regalarme unos padres que son los promotores de mis sueños, gracias a ellos por cada día confiar y creer en mis sueños, por apoyarme, guiarme y permitirme culminar esta etapa de mi vida.

A ti Aleja, por soñar junto conmigo de la mano en ese proceso tan maravilloso, has sido mi hermana, mi amiga, mi compañera de tesis mi mano derecha en este tren en el que algún día decidimos subir juntas, y hoy lo vemos reflejado en este triunfo, gracias doy a Dios por tu vida en la mía, gracias por tu leal y valiosa amistad.

De igual manera gracias a la Institución Educativa la Pamba por permitirnos soñar junto a ustedes y aprender en de esta hermosa comunidad, así mismo a la comunidad Sorda y padres de familia que hicieron posible este trabajo de investigación.

A todo nuestro grupo docente que aportaron sus conocimientos en el proceso formativo gracias, en especial a ti maestra Luz del Sol quien ha sido nuestra guía en todo este camino, gracias por brindarnos tus conocimientos, tu paciencia, tu tiempo y creer en nosotras, gracias por ser nuestro polo a tierra en muchos aspectos de nuestra vida.

Carolina Villada Munera

Dedicatoria

Dedico este proyecto de investigación a mí querida madre, la mujer que me ha apoyado y acompañado durante este proceso académico y formativo para mi vida; ella, una mujer guerrera y luchadora a la cual no solo le agradezco mi vida, sino mi ser y la mujer que soy hoy en día.

A Dios y a la virgen, por su presencia en cada paso que he recorrido para llegar a cumplir mis más anhelados sueños, por haber puesto en mi camino a aquellas personas que me guiaron, me enseñaron, me corrigieron, me apoyaron y aportaron en mi vida y a lo largo de mi formación profesional.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por bendecirme la vida y haberme dado a mi maravillosa madre; gracias a mi madre Beatriz Betancur Narváez por ser el principal motor de mis sueños, por confiar y creer en mí y en mis expectativas, por tu apoyo incondicional, por los consejos, valores y principios que me has inculcado, porque gracias a ti tendré un futuro prometedor.

A ti Caro, gracias por ser esa compañera, amiga y colega incondicional, por todos estos años compartidos, porque sembraste en mí esa perseverancia para seguir luchando por lo que se desea, por esa amistad que nos llevó más allá de lo esencial, porque hoy celebramos un triunfo más para nuestras vidas. Así mismo, deseo expresar mis agradecimientos a la Institución Educativa la Pamba por abrirnos las puertas de su comunidad educativa, de igual manera a ese grupo de Jóvenes Sordos y sus familias por su confianza y acogida.

Agradezco a nuestro grupo de docentes que hicieron parte de nuestro proceso formativo de esta maravillosa carrera. De antemano a ti Luz del Sol, nuestra directora de tesis, muchas gracias por compartir con nosotras tus conocimientos y enseñanzas, por tu confianza, por su paciencia, por la disponibilidad de tiempo para guiarnos y corregirnos, por su rectitud como docente, gracias por confiar en nosotras.

María Alejandra Zamora Betancur.

Tabla de Contenido

Resumen	9
Capítulo I: Problema	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Justificación	19
1.3. Objetivos.....	21
1.3.1 Objetivo general	21
1.3.2 Objetivos específicos:	21
Capítulo II: Marco teórico	22
2.1. Antecedentes	22
2.1.1 Representaciones sociales sobre los Sordos	22
2.1.2 Experiencias de Sordos en escenarios educativos	23
2.1.3 Nuevas formas de expresión en Sordos a través de sus historias de vida	26
2.2. Bases teóricas	27
2.2.1 Discapacidad/modelos	28
2.2.2 Atención educativa / Discapacidad	29
2.2.3 Educación Inclusiva	32
2.2.4 Identidad y cultura Sorda	34
2.2.5 Experiencia.	35
2.2.6 Infancia/Sordos.	39
2.3. Descripción del escenario sociocultural	48
Capítulo III: Metodología	52
3.1. Tipo de Investigación	52
3.2. Método de Investigación	53
3.3 Técnicas de Recolección de datos.	54
3.4. Técnicas de análisis de la información	56
3.5. Diseño Metodológico	57
3.6 Consideraciones éticas	59
Capítulo IV: Resultados	61
4.1. Experiencias durante la primera infancia de los jóvenes Sordos	61
4.2. Experiencias de la niñez de los jóvenes Sordos sin adquirir una lengua.	67

4.3. Experiencias de la niñez al adquirir y usar la lengua de señas.....	75
Capitulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	83
5.1. Conclusiones.....	83
5.2. Recomendaciones	85
ANEXOS	88
Bibliografía	99

Lista de Anexos

- Anexo 1. Practica Pedagógica
- Anexo 2. Socialización del proyecto de investigación
- Anexo N° 3. Consentimiento informado
- Anexo N° 4. Ejemplo de planeación colcha de retazos
- Anexo 5. Ejemplo dibujo
- Anexo N° 6. Colcha de retazos
- Anexo 7. Ejemplo de transcripción
- Anexo 8. Ejemplo de codificación abierta
- Anexo 9. Socio drama
- Anexo 10. Ejemplo de preguntas guía
- Anexo 11. Ejemplo de codificación axial.
- Anexo 12. Ejemplo Línea de tiempo de madre de familia
- Anexo 13. Condensación de las líneas de tiempo por edades
- Anexo 14. Instrumento de preguntas abiertas para entrevistas
- Anexo 15. Ejemplo de codificación selectiva.
- Anexo 16. Ejemplo de gráfica de relación de categorías

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender las experiencias que han vivido un grupo de jóvenes Sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba de la ciudad de Popayán en la etapa de su primera infancia y niñez. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que se estudia la realidad en su contexto natural, fundamentándose teóricamente sobre el campo de la educación inclusiva, la experiencia en la etapa de la primera infancia y niñez de jóvenes Sordos. El método utilizado fue historia de vida temática para indagar sobre los hitos de las vivencias de los jóvenes Sordos respecto al campo a investigar. Para la recolección de la información se aplicaron algunas técnicas como la colcha de retazos, las entrevistas grupales, la entrevistas en profundidad, el socio drama y las líneas de tiempo, para estas técnicas se usó la mediación de un intérprete de lengua de señas colombiana certificado por Fenascal; para el análisis de la información se acudió al método de comparación constante de la teoría fundamentada. Los hallazgos de la información se presentan bajo tres categorías: las experiencias de los jóvenes Sordos en la primera infancia, las experiencias entre los 6 y los 7 años de edad y las experiencia entre los 9 y los 12 años de edad, estas experiencias denotan distintos procesos vividos por los niños sordos que configuran el modo de ser y estar en el mundo en la actualidad y dan pautas para avanzar hacia procesos de reconfiguración de una educación inclusiva real para las apersonas sordas.

Palabras clave: Experiencia, primera infancia, niñez, Sordos, niñez, educación inclusiva y escuela.

Abstract

The purpose of this research was to understand the experiences of a group of young Deaf users of the Colombian Sign Language of the La Pamba Educational Institution in the city of Popayán during their early childhood and childhood. The research is framed in a qualitative approach, since reality is studied in its natural context, theoretically based on the field of inclusive education, experience in the stage of early childhood and childhood of young deaf people. The method used was a thematic life story to investigate the milestones of the experiences of deaf youth with respect to the field to be investigated. For the collection of information, some techniques were applied such as patchwork quilt, group interviews, in-depth interviews, socio-drama and timelines, for these techniques the mediation of a certified Colombian sign language interpreter was used. by Fenascol; for the analysis of the information, the method of constant comparison of the grounded theory was used. The information findings are presented under three categories: experiences of young deaf children in early childhood, experiences between 6 and 7 years of age and experience between 9 and 12 years of age, these experiences denote different processes experienced by deaf minors that shape the way of being and being in the world today and give guidelines to move towards reconfiguration processes of a real inclusive education for deaf people.

Keywords: Experience, early childhood, childhood, Deaf, childhood, inclusive education and school.

INTRODUCCION

Este proyecto de investigación es un trabajo de tipo cualitativo por el cual se comprende las experiencias de vida durante la niñez de los jóvenes Sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba de la ciudad de Popayán.

De este modo, el propósito fue conocer y comprender las experiencias de vida de aquellos jóvenes Sordos que por su condición de “discapacidad” han tenido que atravesar por situaciones en las cuales han sido discriminados, rechazados y en ocasiones dejados a un lado, que permite valorar y reconocer la adquisición de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), aportando en estos jóvenes el reconocimiento de su identidad y demostrar que por su condición no tienen límites para construir su futuro, ya que les aporta a sus procesos formativos dentro del ámbito escolar, familiar y social, así mismo brindándoles a sus familias la asimilación, aceptación y apropiación de la Lengua de Señas de estos jóvenes Sordos. Esta investigación se presenta en este documento en cinco capítulos: en el capítulo I, se plantea la problemática en la cual las vidas de estos jóvenes son el reflejo de una población que ha sido víctima de la discriminación y vulneración de sus derechos en la cual se ha desconocido la importancia de la adquisición de su lengua de señas sometiéndolos a la oralidad, cumpliendo con el propósito del proyecto, el cual se enfoca en la comprensión de las experiencias de vida de estos jóvenes Sordos.

En el capítulo II, se presentan las referencias teóricas en seis categorías que le brindan una fundamentación teórica: la primera, se basa en los conceptos de discapacidad/modelos, partiendo de Velarde (2011); la segunda aborda la atención educativa y la discapacidad, dividida por tres momentos, siendo el primero de ellos el asistencialismo desde los postulados de Montoya (2004), teniendo en cuenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como segundo momento surge la institucionalización, partiendo de Montoya (2004), el tercer momento, se basa en los centros de educación especial, con los postulados de Castilla (2003), MEN (2003) y Manrique y Scioville (1977), el cuarto momento habla de la integración, presentada inicialmente en el Reino Unido (1978), el quinto, se basa en la educación inclusiva y discapacidad y por último se encuentra, la educación inclusiva y diversidad, partiendo del MEN (2012); La tercera categoría se enfoca en la educación inclusiva, con los postulados de la UNESCO (1990), INSOR (1995); la cuarta categoría se refiere a la identidad y cultura Sorda, utilizando como referentes a

Oliver Sacks (2003), e INSOR (1995), la quinta categoría se denomina, experiencia, en al cual se cita a Jorge Larrosa (2006) y Luckman y Schutz (2003) citado por Rizo (2005); finalmente se encuentra la sexta categoría, infancia/Sordos, con los postulados de Hurtado (2007), Jaime Collazos (2012) y otros.

En el capítulo III, se presenta la metodología de investigación, donde se da a conocer el tipo de investigación cualitativa, el enfoque, y el método que fue la historia de vida, explicando así mismo las técnicas de recolección de datos, siendo utilizadas la colcha de retazos, con el postulado de Granda (2017), la entrevista grupal y entrevista a profundidad, citando a Bonilla y Rodríguez (2000), como tercera técnica se encuentra la línea de tiempo construida por las madres de familia y por último, se utilizó la cuarta técnica la cual se denomina el sociodrama, con los postulados de Gonzales (2015) y Gerza (2017), después de esta recolección se realizó un análisis de la información que se dio a conocer dentro del proceso de investigación. También se encuentra el proceso del uso de la técnica de análisis de la información el cual se dio de forma espiral como lo menciona Rodríguez y Valdeoriola (s.f), usando la comparación constante de relatos pasando por los procesos de codificación y categorización teniendo en cuenta los postulados de la teoría fundamentada Strauss y Corbin (2008) citado por Monge (2015); también se presenta el diseño metodológico utilizado en la investigación que comprendió tres momentos que consistieron en la familiarización, la focalización y la profundización, cerrando este capítulo con las consideraciones éticas con el postulado de Hammersley (2004).

En el capítulo IV, se describen los hallazgos de la investigación basados en tres categorías: la primera, experiencias durante la primera infancia de los jóvenes Sordos; la segunda, experiencias de la niñez de los jóvenes Sordos sin adquirir una lengua y la tercera, experiencias de la niñez con acceso a la lengua de señas.

Finalmente, en el capítulo V, se presentan las conclusiones y recomendaciones, respecto a la percepción de la adquisición de la lengua de señas como la lengua natural de las personas Sordas, la importancia de adquirirla en la primera infancia, dando como resultado aquellas experiencias de vida durante la niñez de jóvenes Sordos que accedieron a ella tardíamente, sometidos a una exclusión y creando obstáculos en la comunicación para lograr una interacción con la sociedad y la construcción de su propia identidad. Así mismo, se plantean algunas recomendaciones para

fortalecer el desarrollo integral de los niños, partiendo desde los padres de familia, el sistema de la salud, los estudiantes, docentes e investigadores, a la sociedad en general y a la escuela en la cual deben ser espacios promotores de la educación inclusiva.

Capítulo I: Problema

1.1. Planteamiento del problema

A lo largo de la historia de la humanidad, la sociedad ha excluido, discriminado y rechazado a todo aquello que se sale de lo establecido desde los parámetros “normales”, acciones que también han recaído sobre las personas en condición de discapacidad, tal como lo manifiesta Foucault (2002, p. 65) “el individuo anormal va a seguir marcado por esa especie de monstruosidad cada vez más difusa y diáfana, por esa incorregibilidad rectificable y cada vez mejor cercada por ciertos aparatos de rectificación”, es decir el “discapacitado” se concibe entonces como enfermo o “monstruo” derivado de ese concepto de anormalidad, siendo considerado un incapaz para la sociedad, y aún si la anormalidad ya no fuera reconocida como monstruosidad, se asume que seguirá trastocando el orden de lo social y cultural, siendo legitimado social e institucionalmente.

En este sentido, las personas con discapacidad física, sensorial, psicosocial y mental, han vivido distintas inclemencias de exclusión social, alrededor de la historia, por ejemplo en la antigüedad se vieron afectados en sus derechos fundamentales como casarse, trabajar o tener hijos (MEN, 2012). Estas formas de concebir la discapacidad han originado actitudes y formas de actuar frente a las personas que la padecen, es así como en el transcurso del tiempo se han construido modelos en las formas de interacción respecto a la discapacidad: el modelo de la prescindencia, el modelo clínico o médico y el modelo social.

El modelo de la prescindencia, abarca dos ideas fundamentales según Palacios (2008, p.54): “la justificación religiosa de la discapacidad, y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad”, asumiendo de esta manera que las causas de la discapacidad son producto de un castigo divino producto de un pecado cometido por los padres y no de carácter médico; por consiguiente muchas culturas consideraban que estas personas eran seres improductivos, una carga para la sociedad y por ende no deberían ni merecían vivir.

Por otro lado, el modelo rehabilitador, según Palacios (2008), las personas son asumidas como enfermas donde hay que “curarlas, o bien modificar su conducta con el fin de esconder su diferencia y, de ese modo, lograr una incorporación en la sociedad” (p. 66), es así que con esta

idea, hay un auge en la medicina, la psicología y otras disciplinas, que se encargaron de estudiar y brindar las orientaciones a las distintas patologías que arrojaban los diagnósticos médicos. Bajo esta mirada se dio origen a la educación especial donde las personas fueron segregadas en instituciones especiales, para recibir terapias y tratamientos para una rehabilitación (García, 2006). Este modelo recibe fuertes críticas por los procesos de segregación de los sujetos en la sociedad y la manera como se les estigmatizaba por su diferencia enmarcándolos en una patología determinada.

Y el modelo social, que cambia la mirada del sujeto enfermo por una socio antropológica, en la cual Palacios (2008) expresa “que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales” además, “considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas sin discapacidad” (p.103). Bajo este modelo, las personas con discapacidades son reconocidas como ciudadanos de especial derecho de protección constitucional, y que es la sociedad la que requiere eliminar todo tipo de barreras para que ellos tengan oportunidades y plena participación en la sociedad.

Aunque el modelo social es el llamado a asumirse actualmente en la sociedad, se continúa en muchos sectores sociales los principios del modelo clínico perpetuándose de esta manera la exclusión y la discriminación hacia las personas con discapacidad. Se podría afirmar que una de las instituciones sociales llamada a formar a los seres humanos desde y para la diferencia es la escuela, sin embargo, ésta desde sus orígenes también ha sido una institución excluyente, pues desde sus comienzos fijó criterios de selección, para los que podían acceder a ella y los que no, en este sentido, los que sí lograron ingresar, vivieron prácticas de homogenización que los preparaba como ciudadanos para una determinada sociedad. En este sentido, la escuela no se crea para atender y vivir en la diferencia, y por esta razón ella, en el siglo XX bajo los principios de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) da marcha a la educación especial, que en Colombia tuvo su auge en 1976, nada más que una escuela paralela para los estudiantes “anormales” donde se atendían de forma segregada según la patología a tratar y a rehabilitar.

De este modo, más adelante gracias a luchas sociales de las mismas personas con discapacidad y amparadas en los principios de igualdad social de derechos, organizaciones internacionales le exige a la escuela integrar a los estudiantes con discapacidad a las aulas formales, como lo expresa la UNESCO (2012, p.1): “lo que supone una ambición más reciente es la idea de que la educación no sólo debe estar a disposición de todos, sino que además debe desempeñar un papel central en los avances hacia la creación de sociedades más inclusivas y justas”. Es así como la escuela se ve en la obligación de recibir a todos los estudiantes sin importar su condición, pero el problema mayor es que la escuela no estaba preparada para este suceso, y se vivió al interior de ella, mayores prácticas de discriminación y exclusión, como lo explica Steenlandt (1991)

“llevar a la práctica el concepto de integración escolar requiere, además de la voluntad de integrar, una planificación concienzuda que considere varios aspectos metodológicos y organizativos y cree un modelo escolar capaz de responder a las necesidades de los alumnos discapacitados” (p. 11).

En Colombia, fue a finales del siglo XX, que surge la política pública para avanzar hacia el proceso de integración que recibió muchas críticas por sus pocos resultados y por esto actualmente se habla de una educación inclusiva que garantice el ingreso, la permanencia y la promoción de las personas con discapacidad.

Ahora bien, para las personas Sordas¹ estos momentos históricos también ha impactado sus vidas. Por ejemplo, en el modelo de la prescindencia, en la antigüedad los sordos eran arrojados desde los montes por los espartanos o para el caso de los romanos eran lanzados al río Tíber (Palacios 2008), es decir no merecían vivir se consideraban inútiles a la sociedad; en el modelo médico la sordera fue considerada como enfermedad y por consiguiente los Sordos debían rehabilitarse a través de terapias orales con ayuda de prótesis auditivas que pretendían mejorar su audición, y se procuraba que de esta manera ellos lograban adaptarse a la comunidad mayoritariamente oyente, como lo expresa Saldarriaga (2014, p.9):

“la palabra hablada tomó fuerza como única forma efectiva de comunicación y dio origen al oralismo, cuyo propósito era controlar y corregir a los desviados a través de la comprensión gramatical, percepción y producción del habla”,

¹ En el presente trabajo se utilizara la palabra “Sordo” con mayúscula, para denominar las personas cuya primera lengua es la lengua de señas y hay un reconocimiento a su comunidad, identidad y cultura Sorda (Pérez, 2014).

Estas ideas fueron proclamadas desde el Congreso de Milán en 1880, donde por votación se elige al oralismo como el único método de educación para Sordos en el mundo.

Pese a los esfuerzos del método oralista, no todos los Sordos adquirieron la lengua oral, por el contrario se configuraron en analfabetas quedando aislados social y culturalmente. Igualmente la comunidad Sorda, sufre una invisibilización de su propia lengua natural (señas), identidad, experiencias, trayectorias y cultura, teniendo que estar amparados bajo las decisiones de la comunidad mayoritaria (oyente). Estos métodos rehabilitadores se implementaron en la educación especial, con el paso a la integración en las escuelas ordinarias, el panorama fue peor, pues los Sordos se incluyeron en las aulas regulares pero esto los llevó a que por su diferencia lingüística quedaran totalmente aislados, incomunicados, sin acceso a la información, ni a los aprendizajes de un ambiente escolar, por lo tanto en este escenario lo que se vio con la población Sorda fue deserción y fracaso escolar, ahora con la educación inclusiva se pretende realizar todos los ajustes razonables para que los Sordos tengan igual oportunidades educativas que cualquier otra persona.

En la ciudad de Popayán, como región marginal de Colombia, se implementa el método del oralismo desde 1963 por medio del Instituto de la audición y el lenguaje (INALE) quién actúa como institución especial. Solamente hasta el año 2012 con la creación de la primera aula básica para Sordos en la Institución Educativa la Pamba se cuenta en la ciudad con una oferta educativa distinta a la que había permanecido aproximadamente durante 50 años, esta se convierte en una propuesta basada en el modelo social de la sordera. El método oralista implementado por la institución inicial el INALE, trajo varias consecuencias para la población Sorda de la región que no alcanzó una competencia lingüística oral: el analfabetismo para jóvenes Sordos, la imposibilidad de tener un medio de comunicación para adquirir conocimientos e interactuar con otros y con el mundo, el aislamiento social y familiar, la exclusión laboral, entre otras.

En este sentido, específicamente las problemáticas más fuertes en torno a la niñez Sorda, se pueden resumir en tres; la primera, el desconocimiento frente a la sordera y a su proceder desde tempranas edades en cuanto a la formación de la niñez sorda; la segunda, la adquisición tardía de la lengua de señas, asunto que ha generado atrasos en el lenguaje y en los procesos de pensamiento e interacción social de la niñez Sorda; y la tercera, el desconocimiento de la sordera en el ámbito escolar, especialmente en los docentes que no tienen la formación suficiente, para la formación

de niños Sordos, lo cual los estaría privando del derecho a desarrollarse en todos los aspectos de la vida. Finalmente, es evidente que los jardines infantiles, escuelas y colegios al servicio de la formación de la niñez, están alejados de ejercer las políticas de la educación inclusiva.

Por lo anterior, bajo los principios de la educación inclusiva las personas Sordas actualmente tendrían el derecho a una educación bilingüe (Lengua de señas Colombiana como primera lengua y la lengua castellana escrita como segunda lengua) y bicultural (integración con la cultura sorda y la cultura oyente). Por esta razón en Colombia se empiezan a emprender esfuerzos por implementar la educación bilingüe y bicultural para Sordos, asesorados por entidades como el Ministerio de Educación Nacional en compañía del Instituto Nacional para Sordos (INSOR 2006).

De este modo, este proyecto de investigación se ocupa precisamente de avanzar hacia una educación inclusiva a través de la reconstrucción de las historias de vida en la época de la niñez de jóvenes Sordos, pues se considera que son ellos a través de sus experiencias de vida quienes podrán aportar a partir de sus realidades aspectos importantes a estas nuevas miradas de la discapacidad. Los jóvenes Sordos con quienes se trabajó ingresaron en el año 2012 al aula básica de la Institución Educativa la Pamba, en ese entonces tenían 8 años de edad, no contaban con la adquisición de una primera lengua, venían de un proceso de educación especial oralista; luego pasan durante 7 años por una educación bilingüe y bicultural donde se convierten en usuarios de Lengua de Señas Colombiana.

De acuerdo con la problemática expuesta anteriormente y al propósito de la investigación, surgen algunos interrogantes: ¿de qué manera visibilizar los acontecimientos relevantes en la edad de 0 a 5 años de los jóvenes Sordos usuarios de lengua de señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba?, ¿qué hitos importantes vivieron los jóvenes Sordos en la edad de 6 a 8 años? ¿Cómo analizar las vivencias significativas de los jóvenes Sordos en la edad de 9 a 12 años?, lo anterior origina la pregunta de investigación ¿Cuáles son las experiencias de vida durante la primera infancia y la niñez de jóvenes Sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba de la ciudad de Popayán?

1.2. Justificación

La presente investigación, es importante porque se enmarca en las actuales políticas públicas, convenciones internacionales y acuerdos de distintas organizaciones que promueven la inclusión y la educación de calidad para la población con discapacidad, estas directrices se han convertido en una exigencia y un compromiso social para los distintos entes gubernamentales que requieren transformar sus metas y principios involucrando concepciones y prácticas cada vez más inclusivas.

De igual manera, realizar esta investigación permitió comprender las experiencias de vida de niñas y niños Sordos en distintas etapas de su primera infancia y niñez donde ellos lograron vivir distintas etapas escolares y familiares, desde el paso por una educación especial, luego la integración y finalmente la educación bilingüe y bicultural para Sordos enmarcada en los principios de la escuela inclusiva. Estas experiencias de vida se convierten en vital importancia para repensar los procesos diseñados e implementados bajo los criterios de la educación inclusiva y la oferta educativa que actualmente se brinda a los estudiantes Sordos.

En este sentido, hacer inmersión sobre la vida de los jóvenes Sordos y sus experiencias permite como lo expresa Poveda y Torres (2009) “conocer las condiciones sociales en que afecta o se manifiesta la condición auditiva en las y los jóvenes permitiendo participar en propuestas de inclusión social pertinentes a la población en mención” (p.20), de este modo, con los insumos de esta investigación es posible en una segunda etapa del proceso generar propuestas, ajustes y nuevos escenarios de desarrollo e implementación de la educación inclusiva que involucre a todos los agentes educativos, para aportar desde la escuela a formar a seres humanos bajo principios de participación, oportunidades, y equidad para todos.

Otro aspecto importante, es que al realizar esta investigación se logra repensar en aquellos aspectos que aumentan o disminuyen las brechas existentes entre la política pública y las realidades en las prácticas de inclusión dentro de los ambientes escolares. Del mismo modo, repensar en los procesos de educación inclusiva desde las singularidades y otredades de los propios estudiantes Sordos, y no desde agentes externos o ajenos a su singularidad y necesidad, por lo tanto este proyecto se hace relevante en la medida que visibiliza la voz de esos que en la historia fueron callados e invisibilizados y hoy requieren ser escuchados.

Desarrollar entonces esta investigación con población Sorda es pertinente, porque una vez realizado un rastreo de estudios a nivel local, nacional e internacional, no se hallaron mayores trabajos sobre esta temática donde se relacionen historias de vida, etapas de la primera infancia y niñez, y escuela. Este hecho hace de este trabajo innovador, pues se centra en un campo poco explorado por la región. Asimismo, el proyecto logra trabajar con la experiencia de un grupo de tres jóvenes Sordos que fueron los primeros en la ciudad de Popayán en recibir una oferta educativa bilingüe y bicultural liderado por la Institución Educativa la Pamba.

Por otro lado, la investigación fue necesaria porque permite identificar las problemáticas y necesidades de la niñez Sorda, para que el Estado y las escuelas que son los responsables de ofrecer a la infancia las garantías de sus procesos de formación y educación a lo largo de sus vidas las tome en cuenta dentro de su actuar cotidiano. También esta investigación se convierte en un aporte al campo de estudio, pues como lo muestran los antecedentes, los estudios siempre se han enfocado en las experiencias de jóvenes y adultos Sordos, dejando un importante vacío en la primera infancia y en el reconocimiento de las experiencias que en estas épocas han vivido las personas Sordas. Igualmente el insumo de este trabajo permite no solo a la escuela replantearse acciones sino a la misma familia y a la sociedad en general para ejecutar y proponer alternativas, estrategias y directrices que permitan avanzar hacia una educación inclusiva.

Finalmente, esta investigación aportará al grupo de investigación GICHIS desde la línea de investigación educación y pedagogía de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, así como al semillero de la facultad de educación SEFAC, en su línea de investigación educación inclusiva y discapacidad, aportando reflexiones académicas en el campo. Asimismo, este estudio contribuye a nuestra formación como futuras docentes, en el proceso de esa concientización de lo que implica atender educativamente desde una mirada inclusiva a un niño y joven Sordo en un ambiente escolar. También se convirtió en algo valioso para nuestra formación personal y profesional pues nos permite repensar caminos posibles para seguir incidiendo en procesos inclusivos en la sociedad.

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Comprender las experiencias de vida durante la primera infancia y la niñez de jóvenes Sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba, durante el año 2017-2018.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Visibilizar las experiencias en la edad de 0 a 5 años de los jóvenes Sordos usuarios de lengua de señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba.
- Develar hitos importantes en la edad de 6 a 8 años de los jóvenes Sordos usuarios de lengua de señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba.
- Analizar experiencias significativas en la edad de 9 a 12 años de jóvenes Sordos usuarios de lengua de señas Colombiana de la Institución Educativa la Pamba.

Capítulo II: Marco teórico

2.1. Antecedentes

Para la elaboración de los antecedentes, se realizó una búsqueda de investigaciones en los últimos 5 años publicadas en reconocidas bases de datos, como Redalyc Scielo, Ebsco, Thesauros, Dialnet Springer, Eric y Google académico, entre otras. La búsqueda se adelantó utilizando algunas categorías como: experiencias, Sordos, discapacidad auditiva, escuela, actitudes, subjetividad, niños, jóvenes, historia de vida. Se hallaron 220 estudios de los cuales al leer los títulos se redujeron a 60 estudios, y al leer los resúmenes se descartaron 51 pues tenían que ver con otros procesos de las personas Sordas que no estaban directamente relacionados con el propósito investigativo expuesto.

Es importante mencionar que las nueve investigaciones seleccionadas fueron de corte cualitativo, pues la información se recolectó indagando sobre comportamientos naturales, discursos, expresiones para luego avanzar en la interpretación de significados, con el propósito de llegar a procesos comprensivos de los sujetos y sus entornos naturales. Bajo esta metodología, las investigaciones buscaron establecer las experiencias vividas desde el punto de vista de los mismos sujetos, y se avanzó en la comprensión de su propia comunidad. Igualmente al leer las nueve investigaciones en su totalidad, se logró establecer algunas tendencias como: representaciones sociales sobre los Sordos; experiencias de Sordos en escenarios educativos; y nuevas formas de expresión en Sordos a través de sus historias de vida. Cada una de ellas se explica a continuación:

2.1.1 Representaciones sociales sobre los Sordos

En esta primera tendencia se agrupan las investigaciones que se relacionan con las creencias, actitudes e ideas que han construido algunas personas que interactúan con los Sordos en espacios tanto educativos como de salud pública. En este sentido, la primera investigación se realizó en Cuba (La Habana) nominada “representación social de prestadores de servicios de salud sobre la discapacidad auditiva” (Llanes & Sedano, 2014), que tuvo como propósito caracterizar la representación social de treinta y tres prestadores de servicio de salud, en relación a las personas con discapacidad auditiva, esta representación de los prestadores del servicio, estuvo conformada por referentes experienciales, componentes afectivos e insumos informacionales obtenidas a través de entrevistas y de encuestas. El principal hallazgo de este trabajo, fue que se caracterizó la representación como conflicto-evasiva, en virtud de la evasión por parte de los prestadores del

servicio, quienes se mostraron ajenos a las problemáticas sociales, psicológicas y familiares que deben enfrentar las personas con discapacidad auditiva, esto se reflejaba en comportamientos como mal carácter, dificultad para relacionarse, tono de voz alto, entre otros.

El segundo estudio se desarrolló en Colombia (Caucasia) se titula “representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular” (Hernández, 2015), cuyo objetivo fue identificar y analizar las representaciones sociales de los docentes de una institución educativa respecto a los estudiantes Sordos a través de trece entrevistas en profundidad. Los hallazgos, demuestran que aún existen criterios sociales que caracterizan a los Sordos como enfermos, deficientes y discapacitados. Asimismo, presenta la problemática que aún persiste en el ámbito educativo, frente al concepto de inclusión, el cual es tomado como una simple palabra y no se ve reflejado dentro de los procesos educativos de los estudiantes Sordos, esto se refleja en concepciones antiguas que tienen los docentes por ejemplo en asumir todavía a un Sordo como un “sordomudo” y aseguran que por esto requieren de atención especializada, es decir se continúa bajo un modelo médico de rehabilitación del Sordo. Otra problemática muy importante que resalta esta investigación, es que el modelo educativo para los Sordos sigue siendo principalmente el desarrollo de la lengua oral, lo cual dificulta aún más el proceso formativo de los Sordos.

Pese a que las investigaciones de esta categoría son de carácter cualitativo, no logran relacionarse completamente con el proyecto que aquí se plantea, pues no tienen en cuenta las historias de vida de los estudiantes y pacientes Sordos, sino que generan sus reflexiones desde la subjetividad de las experiencias de los trabajadores de la salud y los docentes, es decir, que las investigaciones se centran en comprender las visiones de los sujetos que están en interacción con los Sordos, pero no tienen en cuenta las voces de los sujetos directos; igualmente en esta tendencia, es posible observar cómo se sigue tratando a los sujetos Sordos desde un modelo médico centrado en las deficiencias y limitaciones de las personas y como las barreras que esta persona enfrenta las debe hacer desde su esfuerzo particular no social.

2.1.2 Experiencias de Sordos en escenarios educativos

Esta segunda tendencia agrupa a los estudios relacionados con las vivencias de niños y jóvenes Sordos en el ámbito educativo, específicamente después de haber aprendido la lengua de señas y

utilizarla como primera lengua. La primera investigación se lleva a cabo en Colombia (Sabaneta), nominada “experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de personas sordas en escenarios educativos” (Botero, 2013). Su propósito fue retomar el concepto de discapacidad como fenómeno social, teniendo en cuenta que este ha atravesado importantes problemáticas ideológicas. Se desarrollan entonces los modelos que históricamente se han construido entorno al concepto y la manera como la sociedad los ha incorporado: modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social. Uno de los principales hallazgos, fue la aproximación a las experiencias de reconocimiento y menosprecio que un grupo de personas con discapacidad auditiva vivieron, desde los ámbitos social, familiar y escolar, a través de diferentes categorías enfocadas al reconocimiento del contexto, de la mirada de otros hacia ellos mismos y de entender el otro desde el ámbito educativo; asimismo se resaltan sentimientos naturales en el ser humano como el amor, el respeto y la solidaridad, llegando a la conclusión de que muchos de ellos han sido vulnerados, generando actitudes de menosprecio por parte de la sociedad.

La segunda investigación llevada a cabo en Colombia (Popayán), se titula “Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños sordos de una institución educativa pública de Popayán- cauca” (Quintero, Londoño & Vesga 2016); este estudio buscó comprender las experiencias vividas por niños y niñas Sordos frente al acceso y adquisición tardía de la lengua de señas como su primera lengua. Para el estudio se tuvo en cuenta las realidades familiares, sociales y escolares de los niños Sordos antes y después de adquirir la lengua de señas. Los hallazgos más importantes de esta investigación, fueron las transformaciones de vida de los niños, al adquirir la lengua natural así como de los avances demostrados relacionados con la autoestima, la integración social, expresión de sus ideas, pensamientos y la capacidad de ser tenidos en cuenta y escuchados por los otros. Por otra parte, la investigación expuso la importancia de articular el trabajo educativo desde diferentes sectores, en donde prime la interacción entre la comunidad educativa y el entorno familiar de los estudiantes.

El tercer estudio se desarrolla en Colombia (Bogotá), se titula “Debates, experiencias y tiempos para decidir una co-investigación entre niñas, niños y jóvenes sordos y sordo-ciegos del colegio filadelfia para Sordos de Bogotá” (Jones, 2017); el cual se realizó en torno a las vivencias pedagógicas en conjunto con las experiencias de vida de la niñez, juventud Sorda y Sordo ciega.

La investigación se llevó a cabo por medio de las interacciones horizontales de las pedagogías de la proximidad, hubo diálogos sobre la toma de decisiones y las relaciones personales necesarias para que las decisiones fueron respetadas, llegando a debates sobre autonomía, independencia, balances del poder, y la importancia de “investigar con nosotros y nosotras” y no “que nos investiguen” como niñez y juventud Sorda y Sorda ciega. Esta co-investigación respondió al deseo de la niñez y la juventud Sorda y Sorda ciega: el deseo que sus opiniones, decisiones y sueños recibieran la merecida atención. Además, abrió un espacio para seguir investigando temas desde este tipo de interés.

La cuarta investigación se realiza en Colombia (Medellín), nominada “¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación” (Rodríguez, 2016); esta investigación presenta una experiencia de vida en la cual se involucra íntimamente la vida de la autora, estados mentales y diversas vivencias de ella misma. La importancia de este proyecto es la de plantearse e identificarse como sujeto narrador, que comprende y reflexiona acerca de lo que narra, para esto se hace fundamental la relación con el otro (SORDO) y con los sentimientos y puntos de vista que surgen a través del análisis hacia el otro. El principal hallazgo que se muestra es la necesidad de la interculturalidad como el mejor camino para establecer diálogos entre la comunicación y la educación

Como vemos, esta categoría en particular, en términos generales abarca el interés central del presente estudio, que es comprender procesos subjetivos relacionados con las experiencias de vida de jóvenes Sordos escolarizados, para que desde sus propias voces se pueda visibilizar interacciones con actores próximos en distintos entornos y además la manera como el aprendizaje de la Lengua de Señas incidió en estas vivencias. Un asunto importante que contempla esta investigación a diferencia de los estudios anteriormente mencionados es que no solo se tienen en cuenta las voces de los jóvenes Sordos sino las de actores en el entorno familiar y escolar que se encuentran cercanos a ellos. Igualmente este trabajo se enfocará sólo en experiencias vividas en la primera infancia y en la niñez.

2.1.3 Nuevas formas de expresión en Sordos a través de sus historias de vida

En esta tendencia se reúnen las investigaciones que abarcan una nueva visión frente al reconocimiento y la importancia de aprender a acerca de la comunidad Sorda, teniendo en consideración sus propias historias de vida. La primera investigación se realiza en Colombia (Bogotá) nominada “Manos, miradas y silencios otr@s: resignificaciones culturales hacia una música propiamente sorda” (Sánchez, 2016). Este estudio se centra en la búsqueda de nuevas formas de pensar la expresión artística, específicamente la música, en relación a las capacidades humanas de las personas Sordas. Para esto el autor genera diálogos culturales y musicales, tomando en consideración las historias de vida y comprensión que, frente a los espacios musicales, tienen las personas Sordas. Como resultado de este trabajo, se produjeron deconstrucciones en las que los Sordos pudieron relacionar sus problemáticas con la Sin-fonia y, más que relacionarlos, tuvieron la oportunidad de sobrellevarlos, desbaratarlos y reconstruirlos a través de la música.

El segundo estudio se desarrolla en Irlanda (Dublin) titulado “la niña en el vidrio mirador: un histórico estudio de la vida de un profesor Sordo en Irlanda en el siglo XIX” (o’connell, 2017), este estudio elaborado por un profesor Sordo fue publicado en 1858 por Charlotte María Kelly, quien retoma la historia y trayectoria de vida de Anne Smyth, desde su nacimiento, hasta el momento en que ella comenzó su vida escolar y murió inesperadamente a los 18 años. El propósito central era generar nuevas historias y discusiones en el campo de la investigación y educación para Sordos, desde la perspectiva arrojada por la vida de Anne. En este sentido, su principal hallazgo se enfoca en la importancia del aprendizaje sin influencia externa, ya que Anee aprendió la lengua de señas viéndose al espejo y de cómo el aislamiento familiar pudo influir en la necesidad de aprender a comunicarse.

La tercera investigación llevada a cabo en U.S.A (New York), se nomina “guiones de vida e historias de vida de personas sordas” (Wolskey, Clarck, Mark & Suggs, 2017). Este trabajo se enfoca en las historias de vida de personas Sordas, desde una mirada cultural, en donde resaltan los acontecimientos positivos en la vida de los sujetos Sordos. Se desarrolló bajo una perspectiva de metodología mixta, en donde se construyeron los guiones e historias de vida de los participantes, para formar así un análisis narrativo donde se describe la manera como estas personas recuerdan haber crecido y posteriormente como fueron expuestas al aprendizaje de la lengua de señas. Se

destaca también la importancia de la comunicación positiva y negativa, así como importancia del bilingüismo, pues proporciona a los Sordos un desarrollo socioemocional y la posibilidad de generar un logro académico que los hace crecer como personas y como profesionales, capaces de desarrollarse y vincularse a una sociedad hablante,

En relación a esta última tendencia, se resalta la importancia y colaboración con la presente investigación, pues buscan nuevas miradas para el reconocimiento de algunos aspectos de la comunidad Sorda a través de las experiencias de vida de personas Sordas que han aprendido su lengua de señas de manera tardía. El vacío hallado con esta última tendencia es que el presente estudio asume metodológicamente las historias de vida desde una temática específica de los jóvenes Sordos, como son sus experiencias en la primera infancia.

Finalmente, la revisión de estos antecedentes aportó al proceso de entendimiento y comprensión desde una perspectiva más amplia acerca de las necesidades investigativas sobre las personas Sordas como por ejemplo: indagar sobre la primera infancia de manera específica y particular desde las experiencias de los propios sujetos Sordos; avanzar en las investigaciones donde se exploren las subjetividades y vivencias de las propias personas con discapacidad; pasar de estudios desde un enfoque médico a estudios desde un enfoque social para las personas Sordas; indagar sobre la influencia de la adquisición de la lengua de señas en procesos del lenguaje de los sujetos Sordos; avanzar en estudios donde se explore metodológicamente otras formas de recopilar la información sobre todo cuando los sujetos son usuarios de una lengua viso-gestual-espacial. Algunos de estos aspectos se tuvieron en cuenta para la estructuración del propósito central de la presente investigación.

2.2. Bases teóricas

El presente capítulo desarrolla seis categorías teóricas relacionadas con la investigación: la primera, acerca del concepto de discapacidad enfocado en los modelos constituidos socialmente a largo de la historia; la segunda, sobre los momentos de atención educativa de las personas con discapacidad; la tercera, relacionada con la educación inclusiva; la cuarta, comprende los conceptos de identidad y cultura Sorda; la quinta, aborda el concepto de experiencia; y la sexta, expone el concepto de infancia y Sordos.

2.2.1 Discapacidad/modelos

A continuación se realiza un breve recorrido en torno al concepto de discapacidad construido socialmente a lo largo de la historia. En primer lugar, se da origen al modelo de la prescindencia que tiene dos directrices; la primera es la justificación religiosa y la consideración de que las personas con discapacidad no pueden aportar a la sociedad. Este modelo considera que esta condición es un castigo divino, lo cual promueve significativamente la marginación y rechazo a las personas con dicha condición. Por ejemplo: En la antigüedad, las personas con discapacidad eran consideradas inútiles y por consiguiente una gran carga para su comunidad, de tal forma que eran abandonados o asesinados. Si bien los estudios antropológicos han podido demostrar que existían métodos poco ortodoxos para intentar “curar” estas discapacidades, en la gran mayoría de comunidades, la discapacidad era considerada como “una marca del pecado”. Es importante mencionar que la manera como estas personas eran vistas estaba fuertemente influenciado por la economía y el desarrollo de las sociedades; en el caso de los africanos, por ejemplo, los niños eran sacrificados o tirados a los ríos y en la gran mayoría de las culturas, si no eran asesinados o “curados” eran considerados personas “débiles”, por lo que merecían un trato severo por el resto de sus vidas (Velarde, 2011).

Luego se pasa a un modelo médico de la discapacidad, el cual se direcciona en que el problema de la discapacidad la tiene el individuo y por ello debe pasar por procesos de rehabilitación y curación, con el fin de que él por sus propios medios y esfuerzos se logre incluir en la sociedad. Al ser considerado un problema personal este modelo promueve la rehabilitación en forma de un tratamiento individualizado, sin tener en consideración las consecuencias y efectos colaterales en relación a la biología de los pacientes; es decir, que las respuestas desde el modelo medico se centran en el individuo y sus limitaciones, sin considerar los efectos e interrelaciones entre el entorno social y la realidad biológica, y por tanto, ofrecen soluciones exclusivamente medicas como la prevención y la cura, sin contemplar una inclusión en la sociedad (Velarde, 2011).

Finalmente, se instituye un modelo social, donde se reconoce una sociedad que construye las barreras, en este sentido, la solución debe venir desde ella misma, pues esta tiene la obligación de crear modificaciones en el entorno necesarias para facilitar la plena participación de las personas

con discapacidad, en todas las esferas de la vida humana. De tal manera que las personas con discapacidad se les debe garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso haciendo ajustes sociales de todo tipo. De acuerdo con Palacios (2008), en Reino Unido, desde la década de los años setenta, las organizaciones británicas, permitieron que las personas con discapacidad pudieran elegir salir de las instituciones donde estaban segregados. Esto muestra como poco a poco las organizaciones en la sociedad se han ido moviendo al interior de las concepciones de estos tres modelos expuestos.

2.2.2 Atención educativa / Discapacidad

En este apartado se desarrollan los momentos históricos referentes a la atención educativa que se les ha dado a las personas con discapacidad. El primer momento es el *asistencialismo*, el cual se dio en la antigüedad y en el que el estado empezó a reconocer y asistir a las personas con discapacidad como enfermas, entonces estaban concentradas en lugares de beneficencia donde se les suplían las necesidades básicas, sin embargo en esta fase las personas con discapacidad estaban no solo aisladas de la sociedad sino que se les privaba de algunos derechos fundamentales. Para el caso de las personas Sordas se asemejaban a los mendigos, a los locos o a los retardados y de esa manera eran tratados y sometidos (Montoya, 2004).

Posteriormente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se comenzó a desarrollar una serie de esfuerzos para asegurar las condiciones básicas y algunos derechos fundamentales para todas las personas, de tal manera que permitan su dignificación. Aquí nace el segundo momento, *la institucionalización*, a finales del siglo XVIII, donde se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789. Este nuevo concepto emerge en la sociedad como una esfera autónoma y específica de transmisión cultural de separación en función de unas determinadas condiciones personales, sociales o culturales para todas las personas. En esta fase persiste el concepto acerca de la necesidad de proteger a la “persona normal” de las que no lo eran, en este sentido las personas con discapacidad se creía que solo podrían atraer daños a la sociedad. Además, se plantea la posibilidad de aprendizaje de las personas deficientes, al reconocer la modificabilidad de la conducta, marcando así los principios de la educación sensorial y del estudio individual de cada caso (Montoya, 2004).

El tercer momento, *los centros de Educación Especial*, consistió en la estructuración e implementación de propuestas de atención para esta población donde se comienza a perfilar una concepción más de tipo médico-educativa, también influenciada por las teorías clásicas de la organización donde dicen que, el fin último de la organización escolar es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de normalización para una sociedad determinada. En esta fase, a comienzos del siglo XX aparece estrechamente los procesos educativos de las personas con discapacidad con la psicología y la medicina, y esta relación desencadena un número de críticas relacionadas con el hecho de que éste modelo se basó en teorías que poco se estudiaban desde la pedagogía; Desde el punto de vista de numerosos científicos del ámbito de las ciencias sociales se afirma que, en la educación especial, conviven dos teorías contrapuestas, que se basan en concepciones también contrapuestas de lo normal y lo anormal, de la salud y la enfermedad (Castilla, 2003).

En esta fase de la educación especial, se ve la necesidad de implementar métodos de enseñanza oral para las personas Sordas, pues desde una visión clínica, la conceptualización frente a la sordera seguía estando ligada a enfermedad pues medicamente se considera que “la sordera acarrea por sí misma déficit en el lenguaje y también intelectual; sosteniendo la dependencia unívoca entre el desempeño en lengua oral y el desarrollo cognoscitivo” (MEN, 2003.p 4). A esta visión, se le suma el hecho de que equívocamente se consideraba a la enseñanza de la lengua de señas como una herramienta incompleta y limitante. Entonces, la educación para las personas sordas empezó a desarrollarse de manera limitada y confusa, ya que no tenía en cuenta de manera integral las necesidades de ellos, sino que se buscaba la prevalencia de la sociedad mayoritaria, priorizando a toda costa la oralidad, y omitiendo por completo otras maneras de comunicarse como la lengua de señas, tal como lo fundamentaba las propias directrices del Ministerio de Educación Nacional en ese entonces que buscaba: (Manrique y Scioville, 1977):

“Desarrollar las destrezas que le permitan utilizar al máximo sus restos auditivos; enseñarle a hablar y a entender el lenguaje oral; desarrollar progresivamente su comprensión del lenguaje a fin de permitirle la comprensión de las distintas áreas del saber; prepararlo para su ingreso a niveles superiores de educación o al mercado de trabajo en forma competitiva”. (P.117).

El cuarto momento, *la integración*, fue entre los años cuarenta y sesenta, que suceden una serie de circunstancias que provocan una preocupación social por los niños que se atienden en instituciones específicas y segregadas y desde movimientos sociales de las mismas personas con discapacidad se logran avances hacia procesos en donde los niños y jóvenes con discapacidad fueran recibidos en aulas regulares. Sí fue como el término de “necesidades educativas especiales” se presenta por primera vez en el Reino Unido en 1978, específicamente en el Informe Warnock, el cual fue realizado por una comisión de expertos en 1974, y cuyo propósito básico fue analizar y revisar alternativas a la situación de la educación especial de ese momento, para pasar a la integración. Si bien la integración ha llevado a la educación inclusiva a un nivel de desarrollo, es evidente que aún existen muchas problemáticas respecto al tema, uno de ellos es que los padres de niños con discapacidad, no estuvieron en un principio de acuerdo con la vinculación de sus hijos al sistema escolar convencional y otro, es que inclusive en pleno siglo XXI, la inversión en este tipo de educación es muy escasa, dificultando así el ideal de calidad educativa e inclusión para esta población.

Más adelante gracias a los movimientos de organizaciones mundiales como la UNESCO, la ONU y la UNICEF, a eventos como la conferencia Mundial de Jomtien, el Foro Mundial de la Educación de Dakar y el proyecto Metas 2021, “la educación que queremos para la generación de los bicentenarios OEI” se originan convenciones y políticas en todos los países para promover los derechos de las personas con discapacidad. En Colombia específicamente algunas de ellas son: la Ley general de educación 115 de febrero 8 de 1994, la ley 1618 de febrero 27 de 2013, Ley 715 de 2001, la Ley 1346 de julio de 2009, el decreto 366 de febrero 2009, entre otras.

De este modo, el quinto momento, *la educación inclusiva y discapacidad*, acá surge una nueva concepción de la discapacidad centrada en el entorno y lo social, es aplicable para entender que las dificultades educativas de un estudiante, no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, sino que por el contrario es el sistema educativo en sí mismo quién debe hacer los ajustes pertinentes para eliminar cualquier tipo de barreras (planes de estudio, formación de docentes, instalaciones inaccesibles, apoyos, entre otros), sin embargo, en este momento, se evidencian importantes desafíos relacionados con la cantidad de niños con

discapacidad en aulas regulares que nos son atendidos con calidad, y además aún existen muchos niños y jóvenes que no asisten a la escuela por su condición: Discapacidad Colombia (2018).

“En algunos países, tener una discapacidad puede reducir en más del doble las opciones de escolarización de un niño, si se compara con los que no la tienen. En Burkina Faso, tener una discapacidad aumenta en dos veces y medio el riesgo de que los niños no reciban educación escolar. No es, pues, sorprendente que en muchos países los niños con discapacidades constituyan la gran mayoría de los que no asisten a la escuela. Por ejemplo, en Nepal, 85% de todos los niños no escolarizados están discapacitados”. (p. 1).

En sexto momento, *la educación inclusiva y diversidad*, se asume que la educación inclusiva no puede ser asumida como un cambio en la educación especial o una continuación de la integración, sino como un cambio social y por ende una transformación del sistema educativo. El cual debe ser capaz de festejar la diversidad, de forma que cada estudiante pueda ser respetado y asumido, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. De tal manera, que en todo acto educativo se deben contemplar dos formas de responder al hecho de la diversidad: la respuesta positiva, que tiene que ver con el derecho de todo ser humano a ser diferente, y la respuesta negativa que genera discriminación o desigualdad. La respuesta a la diversidad valiosa es la diversidad en positivo porque expresa y enriquece las posibilidades de ser humanos. La diversidad es un hecho que se da en los grupos sociales y que supone una oportunidad de aprender y mejorar (MEN, 2012).

2.2.3 Educación Inclusiva

La UNESCO, define a la educación inclusiva desde el concepto de inclusión que “se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje” (UNESCO, 1990). Es decir que el concepto de inclusión genera cambios y modificaciones en los contenidos, estructuras y estrategias de la educación tradicional. En 1990, la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, planteo la universalización de la educación, reconociendo la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos), y fue a partir de ese momento que se empezó, como propósito mundial, a avanzar en la sociedad bajo el concepto de inclusión, que según la UNESCO

(1990, p.35) se expresa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación”, esto implica cambios importantes dentro de las estructuras educativas como la de Colombia, e impulsa la implementación de estrategias inclusivas para todos los niños y las niñas al sistema educativo regular, donde cada uno debe tener las oportunidades necesarias para participar, acceder y permanecer en el sector educativo. Aunque este es el deber ser de la educación inclusiva aún se siguen haciendo esfuerzos para que estos conceptos sean evidenciados en la realidad de los ambientes escolares.

Este tipo de educación, se caracteriza porque todos los niños y jóvenes de una determinada comunidad desarrollen su etapa escolar en un mismo centro o aula ordinaria, sin que tenga lugar ningún tipo de separación en función de unas determinadas condiciones personales, sociales o culturales. El concepto de inclusión es integral y completo, incluyendo también aquellos niños que presentan algún tipo de discapacidad o trastorno de aprendizaje.

Respecto a la educación inclusiva para la población Sorda colombiana, en 1994, se desarrolla un proyecto enfocado a implementar un modelo bilingüe para niños y niñas sordas del distrito capital, liderado por la (INSOR 1995,p.5), el cual “se concibe como una estructura de naturaleza socio-comunicativa que define un conjunto de principios, condiciones, y estrategias para propiciarle al niño Sordo la adquisición temprana de una lengua natural, situados en la perspectiva de una educación bilingüe”; con este proyecto se busca articular el proceso de adquisición de la lengua con la cultura, en donde el niño Sordo no es excluido sino que se reconoce como perteneciente a una comunidad con diferentes características. Este proyecto, junto con otros cuantos presentados por la INSOR y acogidos por el MEN, dieron las pautas para reivindicar a la población Sorda de esos momentos educativos históricos donde fueron aislados y excluidos negándoles el derecho a aprender y a educarse, entonces actualmente se exige que a través de procesos educativos, enfocados en sus necesidades básicas, se proyecten como personas que hacen parte de una sociedad en la que podrán desarrollarse naturalmente, construyendo identidad y procesos de subjetividad.

2.2.4 Identidad y cultura Sorda. A lo largo de la historia, la humanidad ha conceptualizado a la sordera como una de las más degradantes enfermedades, de tal manera que el Sordo al ser también “mudo”, se consideraba una persona enferma e incapaz; incapaz de comprender, de razonar y de desarrollarse como cualquier otro. Por consiguiente, el Sordo ha sido estigmatizado y desvalorizado en todos los sentidos, al respecto Oliver Sacks (2003) comenta:

“... la sordera es «una de las calamidades humanas más terribles»; pero la sordera en sí no es ninguna calamidad...Lo crucial es nuestro conocimiento de los sordos y nuestra actitud hacia ellos, la comprensión de sus necesidades (y facultades) específicas, el reconocimiento de sus derechos humanos fundamentales: el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio, a la enseñanza, el trabajo, la comunidad, la cultura, a una existencia plena e integrada”. (p.7)

Esta cita evidencia entonces, que la concepción que se tenía referente al Sordo hacia que la sordera fuese considerada como una “enfermedad” similar al “retardo”, pues al tener la vía auditiva obstruida, el niño no podía desarrollar un lenguaje y con él todas las potencialidades del pensamiento y conocimiento, de tal manera que la población Sorda enfrentaba problemáticas de todo tipo y esto se debía esencialmente no solo a las creencias sociales negativas sino también a la carencia de políticas públicas que los defendiera y les procurara los derechos básicos de cualquier ciudadano como simplemente adquirir una lengua natural. Al no contar con una lengua propia sino una impuesta por la comunidad oyente, “el niño sordo crece con una baja autoestima, pues los modelos que se le presentan, empezando por los del lenguaje, favorecen siempre la imagen del oyente, lo que redundará en una falta de identidad como miembro de la comunidad de sordos” (INSOR 1995. P, 6), de este modo, el Sordo debe aprender a vivir tanto con la sordera, como con la estigmatización por parte de una sociedad que lo ve como un humano defectuoso y no como a uno con diferentes experiencias de vida.

Evidentemente, cuando un ser humano llega al mundo, sin importar su condición, se encuentra frente a una estructura social ya establecida, y requiere aprender una lengua, unos códigos de comunicación, normas sociales, enfrentándose a un mundo cambiante, interactivo y sobretodo muy crítico. Para los Sordos, esta integración al ritmo ya establecido es aún más difícil; a medida que van creciendo se van incrementando sus habilidades para proyectarse frente a los demás, pero esta no es una labor sencilla más aún si se tiene en cuenta que es la sociedad misma quien frustra estas

relaciones, gracias a la estigmatización, la indiferencia y la exclusión. De tal manera, que las experiencias de vida de las personas Sordas están directamente relacionadas con el entorno y con las dificultades que este les genera, pues nuestra sociedad no ha sido diseñada y pensada para personas que tengan una diferencia, sino que se ha ido adecuando en la medida que las necesidades de estas poblaciones van aumentando.

Una vez los movimientos sociales de las propias personas sordas lograron que en algunos lugares empezaran a reconocer la lengua de señas, ellas lograron comunicarse y comunicar al mundo que tienen la misma capacidad que cualquier otro para desempeñar roles sociales, empezaron a tener experiencias positivas tanto con el entorno como con ellos mismos y esto los llevó a determinarse, no como personas discapacitadas, sino como personas con capacidades pertenecientes a una comunidad minoritaria y que la sociedad es quién deberá ajustar sus dinámicas para avanzar en sus oportunidades y participación.

En Colombia, la educación para los Sordos empieza a cambiar, cuando entidades como la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL), a partir de 1984 empieza a promover la implementación de la lengua de señas en la sociedad, ya que como federación, comprendieron las verdaderas necesidades de las personas sordas y de qué manera la lengua de señas podía influir positivamente en ellas. A partir de este momento, en todo el territorio nacional las instituciones educativas poco a poco fueron avanzando en la enseñanza de la lengua de señas y están trabajando para aumentar la calidad de la educación para los estudiantes Sordos, claro está que en algunas zonas del país se continúa con procesos de oralización y exclusión educativa para ellas y este procedimiento impide el desarrollo de identidad y de cultura en esta comunidad minoritaria. En este sentido se hace necesario que desde los distintos sectores de la sociedad se siga reconociendo y promoviendo esos procesos de identidad y de cultura Sorda.

2.2.5 Experiencia. El concepto de experiencia es todo aquello que se vive dentro de la realidad, todo lo que le sucede a cada persona en su interior dentro de un contexto, que deja una marca y que tiene trascendencia frente a las decisiones, sentimientos y relaciones interpersonales. Es algo externo que se puede vivenciar dentro de cada ser interior, en concordancia con Jorge Larrosa (2006):

“La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras...” Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero” (p.43).

En este sentido, la experiencia es algo externo, que se busca o se encuentra dentro de una realidad en la cual se puede ser autónomo a la hora de participar en ella, para enriquecer el conocimiento, la vida y los sueños a partir de ella, la cual no podría ser posible si no hay un algo o alguien que la hace vivir. Ninguna experiencia, ni de Sordos ni de oyentes es de la misma forma, las experiencias son subjetivas de cada persona y cada persona las construye de una manera diferente totalmente válida. Son las barreras sociales las que hacen que estas experiencias en ocasiones se tornen crueles y difíciles.

Las experiencias están directamente relacionadas con la cotidianidad de la vida humana, ya que según Luckmann y Schutz, (2003, p.34) “esta se relaciona con el concepto de vida cotidiana por insertarse en la estructura básica o fundamental de las acciones y el pensamiento humano; ...allí la realidad percibida y establecida de las personas se deriva de la actitud natural del individuo, actitud configurada sobre lo incuestionable, lo dado o simplemente en aquello que se encuentra establecido”. En este sentido, las experiencias de la vida cotidiana se obtienen también a través de las experiencias con sus semejantes.

A continuación, se describen algunos de los principios que enmarca la experiencia (Larrosa, 2006):

Principio de exterioridad, alteridad y alineación. Estos principios se refieren a la comprensión de la experiencia desde lo abstracto, es decir, la experiencia vista como un elemento que viene del exterior y que es distinto a la persona, por lo tanto no puede reducirse a sus ideas, sus palabras o saber, por ello se dice que es irreductible. En este sentido, la exterioridad, se entiende como aquello que viene del exterior hacia el interior de una persona (hacia el yo), es decir, que esta experiencia no depende de quien la recibe. Por su parte, la alteridad, se refiere a esa otra cosa “lo otro”, que puede ser ese otro algo, alguien o ese suceso diferente. Finalmente, la alineación

representa ese algo ajeno, que no puede ser tomado como posesión, de esa manera, la experiencia se comprende como algo irreductible. Para entenderlo, se plantea como ejemplo la aparición de la discapacidad física, sensorial o intelectual (suceso externo a la persona) en un miembro del núcleo familiar (eso otro, u otra cosa) como una condición de vida (ese algo irreductible).

Principio de reflexividad, subjetividad y transformación. Este principio se articula a través de tres elementos que se reflejan en la experiencia interna de la persona a través de la reflexividad, la subjetividad y la transformación. El primero de ellos, se refiere a un proceso que se da, de adentro hacia afuera, donde el sujeto sale a explorar y conocer lo desconocido; el segundo, se basa en la experiencia que le acontece al sujeto, por lo cual se reconoce desde ese yo interior que se construye; el tercero, se aborda desde la exposición del sujeto ante lo desconocido dando lugar a unos propios cambios. Por ejemplo: En el caso del acontecimiento de la discapacidad de un familiar que vivencia un sujeto, esta sería una experiencia que afecta a la persona o produce un efecto en ella, por lo tanto, el lugar de la experiencia es el sujeto (padre) dónde está abierto a su propia transformación respecto a cómo asumir la discapacidad de su hijo implicando cambios en sus concepciones y pensamientos.

Principio de pasaje y pasión. Estos dos elementos, el pasional y pasaje se complementan en la medida en que la experiencia nace o surge desde el sujeto hacia el exterior; en este sentido, el principio de pasaje plantea al sujeto como un “territorio de paso” En tanto, el principio pasional retoma la experiencia como una interacción del sujeto con el exterior, donde no se reduce al acontecimiento sino al impacto de ese algo de mí que pasa al otro. Por ejemplo, la experiencia del sujeto, frente a la discapacidad es un acontecimiento que convoca una interacción entre el sujeto de la experiencia y el otro que proviene de exterior al sujeto (hijo con discapacidad).

Principio de singularidad, irrepetibilidad y pluralidad. La singularidad, considera la experiencia desde el ser único, ya que para cada sujeto tiene un sentido diferente. Esto quiere decir que varias personas podrían vivenciar un mismo acontecimiento (como la muerte de un familiar) pero la experiencia no significa lo mismo para cada sujeto; la irrepetibilidad, es entendida como algo único que no se vuelve a vivenciar de la misma manera y, en consecuencia, surge el principio

de la pluralidad, que parte de eso singular del sujeto a la experiencia como pluralidad que todas las personas pueden vivenciar.

Principio de incertidumbre, libertad. Aquí, se busca separar la experiencia del experimento, haciendo entender que la experiencia va fuera de lo científico puesto que no se puede generalizar. Por esto, al hablar del principio de incertidumbre se plantea que la experiencia es algo imprevisible y de lo cual no se tiene conocimiento con anticipación. Ante esta incertidumbre surge el principio de libertad, el cual consiste en la posibilidad de un encuentro con lo desconocido, la aventura, así como tener aciertos y desaciertos. Por ejemplo: esto se ve reflejado en la experiencia que vive el padre de familia en relación a la discapacidad de su hijo como un acontecimiento imprevisible, es decir que se enfrenta a lo desconocido y las concepciones que vaya construyendo de dicho acontecimiento serán el resultado de sus decisiones para asumirlo.

Principio de finitud, cuerpo y vida. Aquí se habla de experiencia, desde el principio de finitud refiriéndose a que se da dentro de un espacio y tiempo limitado. En cuanto al principio de cuerpo y vida, concierne la experiencia a manera de estar en el mundo, habitando como sujetos de experiencias de sensibilidad, sentires y de reivindicarse ante lo desconocido. Por ejemplo: esto se evidencia en el tiempo de la experiencia, en que el padre de familia está en el proceso de asumir la discapacidad de su hijo, espacio y tiempo donde experimenta sentimientos de negación, culpa, resignación, tristeza, fortaleza, entre otros.

De tal manera que estos principios han permitido entender el concepto teórico de la experiencia desde una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta las diferentes maneras de adquirirlas. Por consiguiente, el significado de experiencia se profundiza aludiendo a que pasa de ser una palabra del común a convertirse en una representación de las vivencias de los sujetos, como algo subjetivo, desconocido e imprevisible; también, concebirla como ese algo que nos reta y nos permite transformar nuestro saber y ser. No obstante, hablar de experiencia en su máximo significado, nos permite abordar de manera más amplia la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la interpretación de significados, ideales o creencias que las personas han construido, formado o transformado, desde sus vivencias frente a las propias realidades de los sujetos participantes de la investigación.

2.2.6 Infancia/Sordos. La sociedad está compuesta por personas que varían en edad, religión, creencias, culturas, pensamientos, visiones, trabajos, etc. Pero más importante aún es que varían también por condiciones biológicas que los caracterizan y los hacen parte de una población en específico. En nuestro caso en particular, se trata de una población vulnerable y es la de personas Sordas quienes en su naturaleza de jóvenes, se caracterizan por ser aquella que se forma en el ahora para ser la mejor en el futuro, la cual está sujeta a los paradigmas de la humanidad, como lo expresa (Hurtado 2007) “son personas que actúan dentro de una sociedad viviendo experiencias dentro de cada espacio que se encuentren, por tal motivo cabe destacar que no es inmerso el grupo de jóvenes de la comunidad Sorda, ya que ellos realizan los mismos procesos de socialización que los demás desde su propia lengua, participando dentro de la sociedad como sujetos de derechos”, pero también han sido excluidos como lo menciona Jaime collazos (2012): “Se hace notorio que la comunidad de personas sordas en Colombia, sobre todo las usuarias de lengua de señas Colombiana, ha vivido en condiciones desfavorables a nivel educativo y socioeconómico. Situación relacionada con una historia de marginalidad y de concepciones alienadoras que los describían como poco capaces de alcanzar logros educativos, laborales y sociales” (P.12).

Pero para entender el ahora de los jóvenes Sordos, es preciso comprender las experiencias que marcaron sus vidas en la infancia, en este sentido, es importante comprender algunos conceptos como la primera y la segunda infancia, para el caso de la primera infancia según (Jaramillo, 2007, p.2) comprende

“El periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras. Se afirma además que el desarrollo que ocurre a edad temprana afecta la conducta posterior”.

Por su parte la segunda infancia (Jaramillo, 2007) comprende as edades entre los 8 a los 12 años donde en general de acuerdo con la Ley 115, corresponde a la educación básica, considerada como educación mínima obligatoria para todo ciudadano(a) colombiano(a) y como gratuita, esta

educación básica permite desarrollar potencialidades heredadas o adquiridas y capacita a los estudiantes para integrarse a la comunidad con sentido constructivo para sí y los demás, mediante un proceso de socialización secundaria de contenidos culturales y una actitud responsable frente a la sociedad (López y Rivero, 2003).

La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural por esto su concepción depende del contexto cultural de la época. A continuación se hará un recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia. De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. La “reinvencción” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rosseau, quien advertía las características especiales de la infancia. Son muy numerosos los autores que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación (Jaramillo, 2007).

En ese mismo orden, una de las necesidades de los seres humanos y muy especialmente de los niños y niñas pequeños es tener las condiciones donde puedan relacionarse con otros de su misma edad y mayores, donde además se les dé oportunidad para experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida y de esta manera reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida, condiciones necesarias en una comunidad. A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia, como primer agente socializador y la escuela, como

segundo agente que en estos tiempos, cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental. Ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría. “La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia” (Sánchez, 1997). En Colombia se sabe que no todos los sujetos de esta categoría (primera y segunda infancia), tienen acceso a la institución escolar y otros que acceden no poseen los recursos suficientes para permanecer en ella y es allí donde el gobierno nacional, a través de la revolución educativa con las banderas de cobertura y calidad, trabaja por reducir el porcentaje de niños sin escuela y sin deserción (Musen, Coger y Kagan, 1972).

En este sentido, se ve al niño como un sujeto social de derecho, como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, haciendo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. El movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto. Es así como a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales (Puerto, 1980).

De este modo, las políticas y los derechos de la infancia “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales” (Casas, 1998, señalado por Alzate Piedrahita, 2008). Esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intrafamiliar, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población. Los anteriores avances jurídicos y de las políticas sociales señaladas le dan un nuevo giro al concepto de infancia al considerarlo como sujeto de derecho y objeto de políticas o programas sociales que permitan influir de manera positiva en la vida de la población infantil. “La concepción pedagógica moderna

de la infancia, define a ésta como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Alzate Piedrahita, 2010, p.23).

En Colombia la escolarización es obligatoria para los niños a partir de los 6 años, sin embargo casi todos los niños acceden a una institución preescolar o a un hogar infantil (ICBF) antes de esa edad por distintas motivaciones: por necesidades de los padres o por convencimiento al reconocer que la asistencia a estos centros aportan un mejor desarrollo físico, favorece la socialización de su hijo/a y compensa las desigualdades que existen por diversas razones y, particularmente, en el caso de los hogares infantiles por su valor asistencial a los niños y niñas. Para reafirmar lo anterior, muchos autores y organismos hacen su pronunciamiento de la siguiente manera: La importancia de la educación inicial se expresa claramente en este enunciado: “El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de Educación Infantil, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda” (Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990).

En el informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación inicial para el siglo XXI, (1996), se declara: “Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”. Gómez Buendía (1998, p.45) reafirma su importancia cuando expresa: “La Educación Infantil prepara mejor a los niños para la escuela y para la vida; en tal sentido se ha encontrado que los niños que participan en programas preescolares demuestran una mejor preparación física y mental para la escuela; ello se refleja en menor ausentismo, menos deserción y repetición, más rendimiento y mejores calificaciones” (citado por Vargas & Marín Osorio, 2005, p, 36).

Estas políticas en su conjunto se proyectan como formas de pensamiento y estrategias para la atención de la infancia por parte de los profesionales de la educación y de las disciplinas encargadas de la vida social, permitiendo reflexionar sobre la sociedad y su futuro. Si bien las políticas están dadas, se necesita que la familia y la escuela deban enfrentar sus obligaciones de manera conjunta para cumplir con su rol socializador, para que los niños tengan oportunidades que les permitan vivir y desarrollar la autonomía, la creatividad, la flexibilidad, la tolerancia, el lenguaje, la comunicación, la cooperación, el respeto por el otro, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente. A lo anterior se suma la necesidad de tener claro la definición de educación muy específicamente en la infancia y, por supuesto, las diferencias entre Educación Infantil y/o Preescolar, y es que no estamos hablando de educación preparatoria para el colegio, como sin duda refleja el concepto “Preescolar”, sino de una educación integral del niño y la niña y con una preferencia fundamental para el desarrollo del mismo en sus diferentes dimensiones, contextos y de la comunidad en sí misma (Sánchez, 1997).

Es así como “Un proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia”, debe basarse en el desarrollo alcanzado previamente por los niños y niñas para moverlo a un nivel superior, teniendo en cuenta las potencialidades de cada uno. Este proceso debe estar dirigido, fundamentalmente, al logro de un desarrollo integral, como lo expresa la ley 115 de 1994: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Lo anterior aclara que el desarrollo debe orientarse en todas las áreas para permitirle a los niños y niñas orientarse en el mundo que les rodea mediante el dominio de las cualidades fundamentales de los objetos y del lenguaje como facilitador del conocimiento del mundo y su interacción, pero el desarrollo esencial no se manifiesta solamente en el plano cognitivo sino que está necesariamente unido al desarrollo de la afectividad, de los intereses, de la relaciones de los niños entre sí y de éstos con los adultos que le rodean y le educan.

De igual manera, en el proceso de enseñanza - aprendizaje se debe destacar que en estas edades los conocimientos no constituyen un fin en sí mismos, sino en un medio que contribuye al desarrollo y crecimiento personal de los niños y las niñas. Todo momento de su vida constituye un momento educativo. Cuando el niño juega, cuando realiza cualquier otro tipo de actividad

cognitiva - constructiva - productiva, cuando se asean, cuando se alimentan y aun cuando duermen, todo se convierte en momento para influir en su desarrollo y formación en que se dan en una unidad inseparable lo instructivo y lo educativo. También debe tener un enfoque lúdico el proceso educativo, pues el juego constituye la actividad fundamental en la edad preescolar; mediante sus distintas variantes contribuye a la formación de sus actitudes, de sus cualidades, en fin, a todo su desarrollo y crecimiento personal. Por todo ello, el juego constituye una forma organizativa crucial del proceso educativo, pero a su vez se convierte en un principio fundamental presente en cualquier tipo de actividad (Sánchez, 2002).

Otro aspecto que debe considerarse es la participación en la concepción y planificación de las actividades que el adultoeducador, familiar o cualquier otro agente educativo realizan. Se tiene que tener en cuenta que el niño ha de participar y cómo debe hacerlo para que realmente ejerzan las influencias que de ellas se esperan. De este modo, la concepción que se debe manejar del adulto-educador en el proceso del desarrollo infantil es el de guía y conductor de ese proceso de enseñanza, aprendizaje que por dominar la cultura y sus formas de transmisión adquirida como profesional educativo, se convierte en un potenciador del desarrollo del niño, en un mediador entre el niño y la cultura que debe asimilar activamente. Además, por su posición y experiencia como tal y teniendo en cuenta la necesaria preparación pedagógica, es quien ha de organizar, orientar y dirigir el proceso educativo de los niños; debe tener opciones sobre los logros como propósitos y sobre los procedimientos para alcanzarlos (Sarramona, 1980).

El niño, entonces debe ocupar el lugar central, protagónico, lo que significa que todo lo que se organiza y planifica debe estar en función del niño y tener como fin esencial su formación; deben concebirse las acciones educativas en función de sus necesidades e intereses para lograr una participación activa y cooperadora, no como algo que el educador da y el niño se limita a recibir, sino como acciones que él desea realizar y que le proporciona satisfacción y alegría. Igualmente se debe tener un carácter colectivo y cooperativo; cada niño o niña al interactuar con otro le brinda ayuda, cooperación, le ofrece sugerencias, contribuye a sus reflexiones y toma de decisiones. Así, el proceso se considera en acción grupal, sin dejar de tener presente que en última instancia se traduce en un resultado personal, ya que cada sujeto está mediado por su subjetividad, por lo

interno individual y por sus propias vivencias, producto de las condiciones de vida concretas y personales (Jaramillo, 2007).

Otro aspecto es el clima socio-afectivo en el que tiene lugar el proceso educativo es otra de sus características insoslayables. La interrelación social de todos los participantes y el grado de afectividad como elemento esencial del desarrollo han sido demostrados en múltiples investigaciones de los estudiosos de estas edades. Mientras más pequeños son los niños y niñas mayor efecto tiene sobre ellos la satisfacción de las necesidades afectivas. Sentir esta afectividad expresada en las sonrisas, en los gestos, en el nivel de aceptación, constituye fuente de implicación personal, de comprometimiento, de motivación para un hacer mejor (López y Rivero, 2003).

Se ha nombrado a la escuela como agente socializador pero no se puede dejar de resaltar a la familia como el primer agente socializador del niño y la niña. La familia es el primer mundo social que encuentra el niño y la niña, y a través de este agente se los introduce en las relaciones íntimas y personales, y se les proporcionan sus primeras experiencias, como la de ser tratados como individuos distintos. Igualmente se convierte en el primer grupo referencial de normas y valores que el niño adopta como propias y que en el futuro le ayudarán a emitir juicios sobre sí mismo. Todas estas experiencias sociales que los niños y niñas vivencian dentro del núcleo familiar son la base para la formación de su personalidad. La familia es la responsable del proceso de transmisión cultural inicial y su papel principal es introducir a sus miembros en las diversas normas, pautas y valores que a futuro le permitirán vivir en sociedad, porque es allí donde se aprenden por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables y apropiadas según género. Es decir, en la familia se aprende a ser niño o niña (Musen, Coger y Kagan (1972).

Cuando se habla de educación infantil es necesario pensar en los actores o categorías que la conforman: infancia, escuela y familia. El modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979, citado por Jaime Sarramona, 1980) sostiene que los niños y niñas se desarrollan en contextos interconectados, entendiéndose por ellos la familia y la escuela, y que éstos influyen sobre su desarrollo. Es en la familia y la escuela donde los niños y las niñas preescolares pasan la mayor parte del tiempo. Los adultos, como modelos, tienen influencia sobre el desarrollo y el comportamiento infantil y estas experiencias marcan la pauta para el

comportamiento en su vida posterior, por ejemplo, aquellos niños/niñas que han tenido una relación de apego y seguridad con sus padres probablemente desarrollarán con sus compañeros y con los profesores relaciones marcadas por el afecto y la seguridad, y si por el contrario, las relaciones infantiles se enmarcan en un clima de inseguridad y desconfianza, estas estarán factiblemente en sus relaciones futuras(Puerto, 1980).

En este sentido, la educación infantil no sólo se realiza en el contexto escolar, sino que es compartida con el contexto familiar, teniendo en cuenta los cambios que han sucedido en ambas instituciones. Hace 50 años la inmensa mayoría de niños y niñas menores de 6 años únicamente se desarrollaba en el contexto familiar y desde otras experiencias informales de carácter extrafamiliar, pero en ningún caso desde contextos diseñados para promover su desarrollo. Es importante anotar que uno de los grandes cambios que ha marcado la familia es la incorporación de la madre al ámbito laboral. Tradicionalmente, en el medio familiar y social el grado de compromiso que tiene la madre es satisfacer las necesidades básicas de los hijos a través de la alimentación, el afecto y la estimulación intelectual y sensorial. Su presencia en el hogar crea las bases afectivas necesarias para que los demás miembros crezcan con estabilidad emocional, seguros de sí mismos y con valores que les permitan ser más autónomos y transparentes en sus relaciones interpersonales. La madre cumple con una serie de roles específicos que surgen de las tareas que realiza tradicionalmente dentro de la familia (Sánchez, 2002).

Es así como a la mujer se le ha atribuido desde lo biológico hasta la responsabilidad de brindar afecto a los hijos. Los espacios que crea la madre en el cumplimiento de su rol le permite tener mayor acercamiento y oportunidad para manifestar el afecto a los hijos. Sin embargo, en el seno familiar las madres realizan el trabajo doméstico y es cada vez más frecuente que paralelamente desplieguen su capacidad y fuerza de trabajo para vincularse a labores adicionales. Existen múltiples factores por los cuales las madres se ausentan del hogar para trabajar. Generalmente por las dificultades económicas que no le permiten cubrir los gastos del hogar, ya sea para complementar los ingresos del padre o como madre cabeza de hogar. Esta situación afecta notoriamente la dinámica familiar. De todas maneras, en este panorama surgen muchos interrogantes. Para las madres esta situación no es fácil, pues la familia demanda de la madre una gran dedicación de tiempo, energía, atención y amor. Si la ausencia de la madre ha sido prolongada

y no cuenta con un reemplazo afectivo adecuado, los hijos sufrirán un trastorno en su desarrollo afectivo, cognitivo y conductual que le dificultará posteriormente establecer relaciones sociales (Jaramillo, 2007).

Partiendo de lo anterior, las personas Sordas también son participes de derechos y son parte fundamental en la construcción y legitimación de una sociedad y cultura, sin importar sus diferencias biológicas, y merecen la misma articulación social que se les da a los oyentes, sin embargo, nuestra sociedad no ha aprendido aun a generar los espacios adecuados y de los que dichas personas son merecedoras, pero esto no ha sido ejecutado a cabalidad, pues existe una gran problemática frente al tardío aprendizaje de la lengua de señas, por parte de los Sordos, en su primera infancia. En este sentido, han surgido diferentes proyectos que buscan la integración social de los niños Sordos, como es el caso del programa bilingüe de atención integral al niño Sordo menor de cinco años, del instituto nacional para Sordos INSOR. Este programa fue creado con la intención de desarrollar la investigación que validara una propuesta de atención centrada en las habilidades de los niños y el reconocimiento de su diferencia en el plano socio lingüístico(INSOR, 2010), de tal manera que el desarrollo del ser humano intervienen tres ámbitos, uno, el desarrollo físico el cual comprende la salud, las habilidades motoras y todo lo relacionado con el crecimiento del cerebro y el cuerpo; dos, el ámbito del desarrollo cognoscitivo que refiere los procesos mentales como la atención, memoria, lenguaje, creatividad y razonamiento; y tres, el ámbito del desarrollo psicosocial relacionado con la personalidad, las emociones y las relaciones sociales (Sarramona, 1980).

Es indiscutible que el ser un joven trae por si solo problemas de todo tipo; de convivencia, sociales, psicológicos, familiares, etc. Pero con los jóvenes Sordos estas problemáticas pasan a un segundo plano si se tiene en cuenta que durante siglos, la sordera ha sido mal catalogada como una incapacidad, una limitación que ha llevado a que las sociedades estigmaticen y excluyan a la población Sorda. Los jóvenes Sordos, han crecido entonces frente a experiencias de vida en las que deben aprender a convivir con la marginalidad y con el rechazo y en donde tuvieron que verse en la obligación de adaptarse a un entorno de oyentes, pero también con la convicción de que existe para ellos una oportunidad de salir adelante como cualquier otra persona y esto se debe principalmente gracias a los procesos que desde los 70' se han dado en Colombia. El principal

logro de Fenascal en 1996, 12 años después de su fundación, fue que se reconociera la lengua de señas como una lengua oficial de la comunidad sorda, respaldada por la ley 324, esto se convierte en un hecho histórico para Colombia (Sánchez, 1997).

Con este pequeño paso de gigante, la juventud vio por vez primera una iniciativa que los incluía y los convertía en los principales actores; gracias a este proyecto, no solo se reconoció la lengua de señas colombiana (LSC), sino que el Estado se vio en la obligación de auspiciar la difusión de la enseñanza de señas como un sistema de comunicación de minorías. De esta manera, los jóvenes Sordos pudieron empezar a superar sus inseguridades, con la garantía de que podrán recibir la misma educación, conocimientos y posibilidades que los demás jóvenes. Pues evidentemente, los entes Estatales también inciden en el fortalecimiento del desarrollo de una sociedad mediante la promoción y atención integral de niños y niñas del país, ya que en la etapa inicial es donde se presenta un contundente desarrollo que se verá reflejado para el resto de su vida, por lo que entran a ser corresponsables la familia, el estado y la sociedad (Jaramillo, 2007).

2.3. Descripción del escenario sociocultural

La Institución Educativa La Pamba se crea por la fusión de las escuelas públicas oficiales José Hilario López y Santa Bernardita, donde antiguamente se nominaba Centro Básico La Pamba, y luego por medio de la Resolución Numero 2031 de octubre de 2002 adquirió su actual nombre, Institución Educativa La Pamba. Es un centro educativo mixto de educación diurna formal, de carácter oficial, adscrita a la Secretaria de Educación del Municipio Certificado de Popayán, ubicada en la calle 3 No. 0-01, barrio La Pamba, comuna 4 del sector histórico de la ciudad. La población estudiantil de la institución pertenece a estratos 1 y 2, estudiantes que en su gran mayoría provienen del sector sur oriental, especialmente de la comuna 6, zonas marginales en las cuales existen grandes problemáticas como son la delincuencia común, las pandillas, la violencia intrafamiliar, la prostitución, la venta y consumos de estupefacientes, entre otras (Pamba PEI, 2012). Los padres de familia, en términos generales, trabajan de manera independiente de empleos informales y no cuentan con una trayectoria académica, solo algunos han logrado terminar una carrera técnica profesional.

La Institución Educativa La Pamba es el escenario para la presente investigación, es importante expresar que históricamente fue un lugar de atención educativa a niños y jóvenes Sordos de Popayán, claro está que se atendían sin diferencia alguna en las mismas aulas de oyentes con docentes que realizaban sus prácticas pedagógicas de manera homogénea para todos los estudiantes, cabe resaltar que en aquella época se desconocían otras formas de atención educativa a la población Sorda. Esto llevó a que la población Sorda bajo un currículo para oyentes y ante la imposibilidad de compartir una lengua en común con los demás actores escolares, quedaran de manera instantánea anulados y aislados del proceso de enseñanza y aprendizaje, cayendo en el desarrollo de actividades mecánicas sin significado para ellos de copiar y repetir, teniendo lo anterior gran trascendencia en el campo laboral, social y educativo una vez obtuvieran su título de bachiller sin haber alcanzado los logros mínimos para su respaldo.

Ante esta problemática, 10 años después de la creación de la Institución, o sea en el 2012 en conjunto con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y algunos docentes, se inicia un esfuerzo por ofrecer a aquellos Sordos profundos que no habían accedido al oralismo una atención diferenciada acorde a las políticas educativas en educación inclusiva de la actualidad. De este modo, el sueño por una Aula Básica para Sordos (ABS) nace por la preocupación de una docente titular ante la presencia de una estudiante Sorda en la institución, situación que le llamó la atención y la llevó a cuestionarse sobre cómo atender a esta estudiante, cómo llevar un proceso de aprendizaje reconociendo sus diferencias, ese interés la llevó a formarse continuamente, y producto de esa formación es el resultado de lo que hoy se tiene: un aula con un enfoque socio antropológico de la sordera, donde se mira más las capacidades de las personas Sordas más que su déficit auditivo.

En el ABS (Aula Básica para Sordos), se desarrolla un método educativo bicultural y bilingüe. Bicultural porque permite la formación de los estudiantes en dos culturas, una mayoritaria (oyentes) y una cultura minoritaria (Sordos) y bilingüe porque se reconoce su lengua natural, la Lengua de Señas Colombiana y por medio de ella se da paso a la realización de procesos de adquisición de una segunda lengua, en este caso, la Lengua Castellana escrita. En este espacios pedagógico los estudiantes Sordos están inmersos en el desarrollo de proyectos pedagógicos, y así logran en un primer momento desarrollar su competencia lingüística mediante el uso de Lengua

de Señas Colombiana (LSC), que les permite resignificarse, desarrollar el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia configurados a su desarrollo, a la par van avanzado en otros desarrollos de tipo emocional, corporal, cognitivo y social.

Para avanzar hacia esta propuesta de educación inclusiva, como institución se modifica el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de manera que contemplara en todo su currículo la atención educativa para la población Sorda, de este modo se ajustan otros documentos institucionales como el Sistema Institucional de Evaluación, el Manual de Convivencia, el proyecto Educativo Ambiental, el plan de estudios entre otros, ajustes razonables que de alguna manera garantizaran el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes Sordos.

Otro aspecto importante, dentro de las políticas institucionales es la formación a los padres de familia, por esto desde que se creó el ABS, también se ha dispuesto de un espacio llamado escuela de padres, con el propósito de que ellos adquieran la Lengua de Señas Colombiana, de tal manera que se puedan comunicar en su casa en dicha lengua y así contribuir en la educación de su hijo Sordo. Asimismo en estos espacios se hacen reflexiones frente a las historias de vida, la cultura Sorda y estilos educativos de los padres con sus hijos, para reconfigurar algunas prácticas en el proceso educativo de los estudiantes.

En la actualidad en la institución hay 13 estudiantes Sordos. En el Aula Básica para Sordos hay 9 estudiantes en grados de preescolar y básica primaria, teniendo como profesionales un docente usuario de LSC y un modelo lingüístico (Sordo adulto). Esta aula posee materiales didácticos, dispositivos digitales (tabletas, video cámara, video beam, portátil e impresora) producto de la sistematización de la experiencia y participación en convocatorias nacionales e internacionales. Además se hace necesario resaltar, que en dicha aula las clases se llevan a cabo a través de juegos, expresiones artísticas, entre otras actividades didácticas y lúdicas que dan paso al aprendizaje de los niños y niñas. Los otros cuatro estudiantes se encuentran en la educación secundaria y media vocacional, que reciben sus clases con oyentes mediados por un servicio de interpretación y acompañados de un modelo lingüístico, también reciben clases de lengua castellana por un docente usuario de Lengua de Señas Colombiana.

En trabajo pedagógico llevado a cabo con los estudiantes Sordos ha tenido apoyo de futuros maestros de distintas instituciones de educación superior que hacen sus prácticas pedagógicas en el aula y no sólo aprenden de otras formas de atención educativa, sino que también enriquecen los procesos educativos que allí se forjan. Cabe resaltar que esta oferta educativa en Popayán ha sido reconocida por sus procesos de investigación y circulación del conocimiento en diversos eventos académicos.

Los participantes de esta investigación son tres jóvenes Sordos de educación básica secundaria, actualmente cursan séptimo grado escolar en la institución Educativa la Pamba, fueron ellos seleccionados para este trabajo por los siguientes criterios: ingresaron de ocho años de edad por primera vez a su vida escolar, adquirieron la lengua de señas después de los diez años, vivieron en su niñez un proceso de oralización fallido, se encuentran actualmente en un ambiente escolar regular, han estado bajo la educación bilingüe y bicultural desde hace siete años.

Capítulo III: Metodología

3.1. Tipo de Investigación

Esta investigación fue de tipo cualitativo, ya que estudió la realidad de los jóvenes Sordos, en su contexto natural, logrando interpretar los fenómenos sociales de sus experiencias de vida; por ello Taylor y Bogdan (1986, p. 16) opinan que este tipo de investigación es aquella que: “centra su estudio en la descripción fenomenológica de la vida social de las personas...produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” para el caso de las personas Sordas, su manera de expresar es la lengua de señas y desde allí se buscó comprender las experiencias en la infancia de jóvenes Sordos en relación a sus experiencias cotidianas.

Otra característica de esta investigación cualitativa, es la que plantean Bonilla y Rodríguez (2000) cuando expresan que consiste en:

“captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, de la percepción que tiene la persona de su propio contexto, siendo ésta una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas porque el comportamiento social explícito ésta cargado de valoraciones implícitas que la condicionan y lo hacen posible” (p, 27).

Así mismo, retomando a Taylor y Bogdan (1986), este tipo de investigación debe cumplir con dos características fundamentales:

“una es que se comprende a los individuos al interior de su propio o particular marco de referencia, teniendo en cuenta todos los elementos emergentes de las relaciones sociales de los individuos, tales como experiencias y los puntos de vista de las personas, (entre otros), centro de interés investigativo. Otra, es que valora las expresiones verbales, gestuales y actitudinales de las personas puestas sobre la cotidianidad de sus interacciones” (p. 20)

Es decir, que en términos generales la investigación cualitativa pretende identificar las características específicas de las realidades sociales de actores en particular y la estructura dinámica con la que se liga la puesta en práctica con el conocimiento a través de procesos comprensivos e interpretativos en palabras de Ulises Toledo (1997) citado por Carcamo (2005), lo comprensivo se refiere a:

"La existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica " (p, 207).

En términos generales, el tipo de investigación cualitativa, en el caso específico de este proyecto, buscó indagar las experiencias en la infancia de tres personas Sordas y la manera como el aprendizaje tardío de la lengua de señas influyó en sus vidas.

3.2. Método de Investigación

De acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1999), "los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, a su vez, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar" (p. 50). En consecuencia con estos autores, el método a trabajar para esta investigación es la historia de vida, que según Ruiz Olabuénaga, (citado en Chárriez, 2012):

Busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación, por ello, sus datos serán extraídos de las propias realidades de los sujetos participantes, de su sentido común, de sus explicaciones y reconstrucciones que efectúan para vivir y sobrevivir diariamente. (p.1)

Es decir que la historia de vida, como método descriptivo es apropiada para develar cómo las personas conciben el mundo que les rodea (Hernández, como se citó en Chárriez, 2012) y más aún, cuando la historia de vida está conformada desde una perspectiva fenomenológica, donde visualiza la forma de vida de las personas y sus conductas como un producto que define su mundo. Por lo anterior, se busca interpretar los fenómenos y tratar de conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia a investigar, desde las perspectivas de las personas de forma continua (Chárriez, 2012).

Es por ello, que para lograr conquistar la subjetividad de las personas y comprender sus realidades, primeramente, hay que crear un modelo de trabajo en el que de acuerdo a Cornejo

(como se citó en Charriez, 2012), debe tenerse en cuenta: en primer lugar, antes de iniciar con los relatos, el tema a desarrollar en la investigación, haciendo un juicioso estudio teórico; en segundo lugar, tener contactos, negociaciones y contratos, que se refieren a los criterios para la selección de participantes, entrega de información sobre el propósito de la investigación y la manera cómo va a ser su participación; en tercer lugar, la recolección de los relatos mediante entrevistas: teniendo en cuenta su ritmo, su duración y su transcripción, para que sea fidedigna a la información que otorgue el participante; y por último, el análisis de los relatos: donde la metodología de análisis debe ir en congruencia con los objetivos de la investigación y los resultados que se desea obtener.

3.3 Técnicas de Recolección de datos.

Teniendo en cuenta que los participantes de la investigación son jóvenes Sordos, se utilizaron algunas técnicas de recolección de información, con el fin de indagar y comprender sus experiencias en su primera infancia y niñez, estas se describen a continuación: la primera, la colcha de retazos, es una técnica que promueve una construcción creativa y guiada sobre un grupo determinado y su contexto, con el fin de llegar a una “búsqueda crítica en la construcción del aprendizaje significativo para la vida (Granada 2017). De tal manera que la técnica busca que el individuo haga una reconstrucción de un tema en específico, para posteriormente articularlos de manera grupal con las demás reconstrucciones. Todo esto con el fin de sacar a flote sentimientos y experiencias de vida que van de lo particular a lo grupal. El instrumento que se utilizó para esta técnica fue la recopilación de la producción de los estudiantes durante su desarrollo.

La segunda, la entrevista grupal, que se aplicó a los jóvenes Sordos y la entrevista a profundidad a las madres de familia; estas entrevistas, permitieron establecer una comunicación directa entre el grupo social con el que se trabajó y el investigador, con el fin de entender las diferentes realidades y percepciones de los entrevistados, es decir que la entrevista cualitativa, tal como lo expone Bonilla y Rodríguez (2000, p. 159) permite “explorar en detalle el mundo personal de los entrevistados”. Es importante resaltar que las entrevistas grupales se llevaron a cabo bajo la supervisión y colaboración de intérpretes certificados y una docente bilingüe; en este sentido se utilizaron instrumentos con preguntas abiertas, pues permitieron una mayor cobertura tanto de la idea que se quiere plantear, como de las posibles respuestas de los actores sociales.

La tercera, la Línea de tiempo, con esta técnica se buscó que los sujetos se asumieran como actores sociales activos, autónomos, con sentido propio e identidad; a través de la línea de tiempo, las madres de los adolescentes narraron las experiencias más significativas desde los procesos de gestación, nacimiento, el primer año de vida de sus hijos hasta los 12 años y luego este proceso se socializó con los estudiantes Sordos. El instrumento utilizado en esta técnica fue las propias líneas de tiempo construidas por las madres de familia.

La cuarta, fue el Sociodrama; el uso de esta técnica contribuye en la intervención de los sujetos participantes con la finalidad de realizar la representación de algún hecho o situación de la vida real. “El sociodrama viene a ser la representación o la escenificación de una situación de la vida real con el fin de obtener una vivencia más exacta de la situación, analizarla y encontrar una solución adecuada. (Arévalo et al; P.22), es decir, acá se logró profundizar en los temas previamente tratados, con el fin de concretar en situaciones reales, las ideas, las motivaciones, y los principales temas de la discusión, como es complejo llegar a la interpretación, se utilizaron dibujos descriptivos como punto de referencia para llegar a obtener una percepción a cerca de quien lo realizó.

Con estas técnicas “se recopiló la información a partir de la descripción de situaciones problemáticas y significativas en la vida de los participantes” (Blasco & Pérez, 2007:25), estos relatos nos permitieron conocer más a fondo sus sentires y experiencias de vida, como lo expresa Taylor & Bogdan, (1992, p.101) “es importante la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las manifiestan con sus propias palabras”. Sumado a esto, se tuvo en cuenta como parte fundamental para la recolección de la información, el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana (LSC) a castellano oral, debido a que esta es la lengua natural de los jóvenes sordos (Gegner, Oviedo y Patiño, 2001, p. 215) y es en este servicio que ocurre un “proceso cognitivo donde el intérprete toma decisiones sintácticas, semánticas y pragmáticas para llevarlo a la lengua correspondiente” por esto debe ser un intérprete certificado por Fenascal.

Las anteriores técnicas recolección de la información son de tipo cualitativo que suponen todo un proceso de indagación, a través de múltiples encuentros entre las investigadoras y los protagonistas, sobre los sentimientos, la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana, de este último, intentando conferir, finalmente, una unidad global al relato o bien dirigirlo hacia el propósito central de la investigación. En forma de

espiral a medida que se fueron implementando las técnicas de recolección de información se fueron aplicando las técnicas de análisis de información cuyo proceso se explica a continuación.

3.4. Técnicas de análisis de la información

En esta etapa, la información que se obtuvo mediante las técnicas de recolección de información, fueron sometidas al proceso de análisis de datos, en forma de espiral, que de acuerdo a Rodríguez y Valdeoriola (s.f):

Es un proceso que consiste en dar un sentido a la numerosa información recogida en el escenario, lo que requiere que el investigador organice los datos de manera que la información resulte manejable, y eso, a su vez, se consigue buscando aquellas unidades de análisis que nos parecen relevantes. El investigador deberá descubrir lo verdaderamente importante: el significado que se esconde tras los datos. (p. 72)

De acuerdo con lo anterior, en el análisis de datos de la información recopilada durante el trabajo se realizó siguiendo el método de comparación constante para el análisis de datos cualitativos propuesto por la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2005, p.54) sin perder de vista el objeto de estudio, donde “el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos y mediante comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente”. Entonces, la codificación es un proceso esencial en este análisis, ya que el código se convierte en la unidad central, y a partir de los códigos que le son asignados mediante el proceso de la codificación es que surge la abstracción desde los relatos. De esta manera, Charmaz 2014 citado en Acuña 2015, afirman:

Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado (...) Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación. (p. 341-342)

Seguido del proceso de codificación, se llega al proceso de categorización entendida desde Strauss y Corbin (en Hurtado et al., 2005) como “una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en

los datos”. De este modo, la categorización permite clasificar conceptualmente las unidades que responden a los grupos de propiedades y fenómenos hallados a partir del análisis de los relatos. Posteriormente se realiza el proceso de triangulación donde se exponen los hallazgos con la voz del investigador, la teoría sustantiva y la teoría formal llegando a la interpretación de sentido que es el centro del análisis y de los resultados de la investigación.

3.5. Diseño Metodológico

En el siguiente apartado, se explica el diseño metodológico, es decir el paso a paso que se llevó a cabo para la realización de este trabajo, además se agregaran algunas evidencias del proceso. Para este diseño metodológico se contó con tres momentos: familiarización, focalización y profundización:

El primer momento, *la familiarización*, consistió en el acercamiento al contexto escolar y a su conocimiento mediante el desarrollo de las prácticas pedagógicas donde se interactuó con los sujetos participantes, su entorno familiar y escolar. Estas prácticas pedagógicas se llevaron a cabo durante el año 2016 (ver anexo 1). Posteriormente se construye el anteproyecto y se socializa con las madres de familia de los jóvenes Sordos, los jóvenes Sordos y representantes de la comunidad Sorda (ver anexo 2). En este proceso los padres de familia firman el consentimiento informado, para darles el permiso a las investigadoras a obtener la información necesaria durante el proceso (ver anexo 3).

Posteriormente, se inicia con la implementación de la técnica de recolección de información *la colcha de retazos*, que tuvo como propósito identificar los acontecimientos y epifanías más significativas durante la niñez de los Jóvenes Sordos desde el nacimiento pasando por la infancia y adolescencia. La técnica fue implementada en cinco fases cada una compuesta de tres espacios la introducción, la creación y la socialización (Ver anexo 4), acá participaron cuatro jóvenes Sordos, un intérprete, una docente bilingüe y las dos investigadoras. Esta actividad tuvo una duración de tres meses donde cada planeación de la técnica colcha de retazos finalizaba con un dibujo creado por el estudiante que lo socializaba y explicaba (ver anexo 5) y estos dibujos formaban la colcha de retazos (ver anexo 6). Todo el desarrollo de esta técnica quedo registrado en videos y se realizaron las respectivas transcripciones de las socializaciones de los estudiantes

Sordos (Ver anexo 7). Luego se inició con las técnicas de análisis de la información recopilada avanzando a la primera fase de la codificación abierta (ver anexo 8).

El segundo momento, *la focalización*, se implementó la técnica del *sociodrama*: esta técnica se realizó para indagar acerca de la interacción y relación de los jóvenes con los medios de comunicación y de la manera como estuvieron o no en su infancia. Esta técnica se desarrolló en cuatro fases, durante dos sesiones durante el mes de noviembre del año 2017, en esta técnica los participantes a partir de juego de roles realizan una dramatización en la cual expresan lo que viven, lo que conocen, y lo que sienten (ver anexo 9), después de cada dramatizado ellos realizaron una reflexión sobre la puesta en escena y lo tratado en el sociodrama a partir de unas preguntas guía (ver anexo 10); luego se realiza la transcripción de la reflexión y lo expuesto en el sociodrama, se realiza la codificación abierta y se inicia el proceso de codificación axial donde se empiezan a agrupar las categorías y subcategorías emergentes del propio análisis de los relatos (ver anexo 11).

Luego en este segundo momento se implementa la técnica de la *Línea de tiempo* con las madres de familia con el propósito de que ellas aporten a la reconstrucción de las experiencias de vida de los jóvenes Sordos en su niñez, de esta manera fue posible reconocer las problemáticas que enfrentaron desde su llegada al mundo y como se dio el proceso de reconocimiento de la discapacidad y posteriormente la adquisición de la lengua de señas así como de otros sucesos importantes. Se desarrolló en una sesión presencial donde se les explica a las madres el propósito de la técnica y se abordan algunas preguntas generales del proceso cuyas respuestas fueron grabadas, posteriormente cada madre de familia de manera individual crea la línea de tiempo de su hijo con sus propias palabras mediante un escrito (Ver anexo 12). Estos escritos de los padres de familia se condensan en una tabla en Excel haciendo una categorización por las edades de los estudiantes (Ver anexo 13), se les socializa a los estudiantes Sordos y posteriormente se avanza en los procesos de análisis de codificación abierta y axial.

Tercer Momento: *la profundización*, en esta fase se realizó la entrevista grupal a los estudiantes Sordos y la entrevista en profundidad a los padres de familia, donde se utilizaron guías de preguntas abiertas (Ver anexo 14). Estas entrevistas se realizaron con el propósito de saturar las categorías y subcategorías resultadas de los análisis de las anteriores técnicas. Allí se abordaron temas como la actitud de las madres respecto a la sordera del hijo, el conocimiento que tienen acerca de las experiencias vividas por sus hijos, la manera como los percibían a los niños antes y después de haber adquirido la lengua de señas entre otros aspectos. Una vez terminado el respectivo análisis de las transcripciones de las entrevistas en profundidad y las entrevistas grupales se saturan las categorías y se da paso al proceso de la codificación selectiva (ver anexo 15), posteriormente se realizan las gráficas correspondientes de relación entre las categorías y subcategorías (ver anexo 16) finalmente se triangula la información y se redactan los hallazgos de la investigación que se presentan en el capítulo IV.

3.6 Consideraciones éticas

Es importante aclarar que también se tuvo en cuenta asumir la ética de un investigador, por esto se inició con la socialización del proyecto tanto a los actores como a sus padres de familia, y como son menores de edad se solicitaron los respectivos consentimientos informados, cuyo documento tiene como fin informar e invitar a los sujetos en la investigación, asimismo se dio a conocer el propósito del proyecto de investigación, el rol que se desempeña como sujeto participante, la confidencialidad y el buen uso y manejo de la información que ellos brinden, igualmente se guardó la confidencialidad de la vida de los menores sustituyendo sus nombres propios por seudónimos, pues como lo expresa Hammersley (2004) uno de los criterios éticos es el consentimiento informado, en el que se debe tener en cuenta la privacidad, perjuicio, explotación y las consecuencias para investigaciones futuras. Esto se debe a que la investigación cualitativa reconoce la subjetividad de los sujetos como parte constitutiva de un proceso indagador, de tal forma que la ética debe estar implícita en las ideologías, identidades, juicios y prejuicios de quienes participan en la investigación. En este sentido, una investigación cualitativa, no debe caer en reduccionismos, sino que por el contrario debe construir conocimientos, reflexiones y singularidades que expresen la subjetividad del ser humano y su carácter social y por esta razón los investigadores deben asumir el proceso investigativo desde una

una mirada ética con el trato a la información que brindan los participantes.

Capítulo IV: Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos de la investigación, una vez hecho todo el proceso de análisis explicado anteriormente. De este modo, se desarrollan fundamentalmente tres categorías: Experiencias durante la primera infancia de los jóvenes Sordos; experiencias de la niñez de los jóvenes Sordos sin adquirir una lengua; y experiencias de la niñez al adquirir y usar la lengua de señas. Cabe anotar que cada categoría se desarrolla con sus respectivas subcategorías.

4.1. Experiencias durante la primera infancia de los jóvenes Sordos

En la presente categoría se exponen las experiencias vividas por los jóvenes Sordos durante su primera infancia es decir se contempló el periodo entre los 0 a los 5 años de los participantes. Una de las experiencias vividas fue el sentirse en soledad, ya que ellos exponen sentirse aislados y solos, como lo expresan ellos mismos:

“a mi cuidarme a ratos pero permanecía mucho tiempo solo” ²(T:CR;R:V;P:4;G:F;R:115);

“Cada uno de mi familia se iba y tenía su vida...yo en cambio siempre me quedaba sola en mi casa” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:31); “no tenía amigos, recuerdo estar en mi casa siempre sola” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:99); “no estudiaba, permanecía solo en la casa esperando que todos volvieran en la noche” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:7)

En este sentido, los jóvenes Sordos expresan que en su primera infancia permanecían solos en sus casas lo cual les llevó a generar sentimientos de tristeza, aislamiento y en algunos timidez. Esta situación de soledad en el niño Sordo y la falta de interacción con sus padres y familiares conllevan a limitar los vínculos afectivos que en esta edad se tejen entre padres e hijos. Además al permanecer solos disminuye las oportunidades de interactuar con el mundo que habita y esto influye en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, así como emocionalmente hay una barrera comunicativa que impide ese acercamiento con el aprendizaje de las normas y valores desde el seno familiar, esto genera una rabia y un resentimiento en el menor que se refleja con agresividad en las pocas interacciones que puede establecer. Asimismo por la poca estimulación a nivel cognitivo y comunicativo que tiene el niño Sordo, se produce un retraso corporal evidenciándose en actividades

² El código significa: T: Técnica de Recolección de Información; CR: Colcha de Retazos; EP: Entrevista a profundidad; EG: Entrevista Grupal; LT: Línea de Tiempo; S: Socio drama; R: registro; V: video; P: participante; G: género; F: Femenino; M: Masculino; R: relato. Estos códigos se usarán a lo largo de todo el capítulo de los hallazgos.

como el gateo, caminar, saltar entre otras, que los niños lograron de manera tardía, como lo expresan Armus, Duhald, Oliver, Woscoboinik, & UNICEF (2012): “el bebé nace en un estado de indefensión tal que para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo” (p.11), por esta razón es relevante el acompañamiento de adultos en el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños en la primera infancia, sin embargo con los niños Sordos este acompañamiento se limitó al cuidado de sus necesidades básicas, quedando en una soledad comunicativa y social privándolo de la oportunidad de relacionarse con los demás como lo expresa Armus, et al (2012):

El niño tiene, desde su nacimiento, la capacidad fundamental de relacionarse socialmente. Pero podrá desarrollarla, siempre y cuando haya alguien, el cuidador primario, disponible para establecer esta relación social. Por eso, se puede pensar que para el bebé no es posible desarrollarse en soledad (p.11)

Es importante aclarar que esa relación social se desarrolla mediante la comunicación que se inicia desde el nacimiento del niño y va creciendo según las interacciones que se produzcan en su contexto social, de esta manera se construyen los vínculos socio afectivos; para el caso de los niños Sordos la comunicación se encuentra ausente y por ende esos vínculos socio afectivos se construyen de una manera superficial, como lo manifiesta Armus, et al (2012, p.35) “hay niños que manifiestan el sufrimiento de modo más silencioso, a través de síntomas internalizados, en los que lo distintivo es la retracción física y emocional”. En este sentido se puede observar como el desarrollo infantil de los niños Sordos se ve afectado por esos momentos de soledad tan consecutivos que viven debido a esa barrera comunicativa que experimentan todo el tiempo.

Otra de las experiencias en la primera infancia que se pudo evidenciar en los jóvenes Sordos fue el miedo, sentimiento que nace y crece por esa misma soledad que experimentan y por no lograr expresarlo por la falta de la comunicación con sus padres, como lo expresan ellos: “En la soledad de la casa me llegaban esos temores de cosas que me podían hacer daño” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:29); “No salía porque de pronto me pasaba algo en la calle...eran todos esos temores” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:32). Ese miedo que no logran entender los niños Sordos genera en ellos inseguridad, y se quedan sin las herramientas para enfrentarlos y superarlos, haciendo que estos crezcan y se reflejen en distintas maneras de proceder en su vida según la época que estén

viviendo, como comenta Méndez, (2000) citado por Reyes Pérez, & Reidl (2015): “...por otro lado, los miedos pueden llegar a variar en las diferentes etapas de la vida del ser humano: mientras que en la infancia temprana los niños generalmente sienten miedo...esos miedos sufren un viraje hacia el temor a la crítica y a la aceptación social, entre otros” (p.93), de este modo los miedos de los niños Sordos al no ser tratados y superados a tiempo continúan en ellos y van creciendo especialmente ese temor al ser criticados o no ser aceptados socialmente por su sordera, asimismo por no tener conocimiento sobre lo que pasa dentro y fuera de su contexto inmediato, debido a la falta de la comunicación e interacción social. Algunos autores manifiestan que el miedo es algo inherente a la vida como lo expresan Andre, (2005) y Heiliger, (1988) citados por Reyes et al (2015):

El miedo es una emoción presente a lo largo de la vida de las personas (André, 2005) y tiene una importancia vital en el desarrollo psíquico y espiritual debido a que hay miedos que son inevitables y omnipresentes: el miedo a la soledad, al abandono, a la oscuridad y a lo desconocido (Heiliger, 1988) (p.93)

Sin embargo lo importante de estos miedos que se experimentan en la vida de cada persona es la manera como se enfrentan y se comprenden para seguir avanzando pese a los sentimientos que estos causan, pues como lo expresa Grande (2000, p.142) “El miedo puede convertirse en desadaptativo y distorsionador del desarrollo cuando el afrontamiento por parte del niño y los adultos que le rodean es inadecuado”, y es esto precisamente lo que sucede en los niños Sordos pues los miedos llegan en ellos como un obstáculo pero los niños Sordos no tienen las habilidades emocionales para llegar a enfrentar sus miedos por la barrera comunicativa que hay con sus procesos de socialización.

Otra de la experiencia evidenciada en la primera infancia de los jóvenes Sordos es la frustración ante la imposibilidad de generar procesos de comunicación efectivos con su medio social para poder entender lo que pasaba en su alrededor, como lo manifiestan ellos mismos:

“me hablaban y como yo no entendía nada, empezaron a sospechar que yo era sordo” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:91).; “observaba que en mi familia y los niños cerca de mi casa todos hablaban y hablaban, pero yo no entendía que era eso que hacían” (T:CR;R:V;P:4;G:M;R:74); “en mi familia siempre hablaban, a veces me halaban o me

cogían de los cachetes, yo me quedaba callada, pues no entendía”

(T:CR;R:V;P:1;G:F;R:62)

Al no entender los niños Sordos lo que sucede en su contexto, empiezan a sentir que hay algo que ellos tienen diferente que los hace inferiores a los demás, esta idea va permaneciendo mientras que sus habilidades para relacionarse con los otros se siguen viendo afectadas por falta de un código comunicativo. Al no tener un código comunicativo compartido en la familia, las personas más cercanas a los niños Sordos tratan a toda costa para que hablen como la mayoría así lo expresa uno de ellos: “todos me querían obligar a hablar” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:3), pero al no tener un input auditivo para los Sordos se convirtió en una tarea imposible de alcanzar, por el contrario quedaron presos en el silencio y sin la oportunidad de adquirir una primera lengua en su primera infancia que deja huellas imborrables en su desarrollo infantil, como lo expresa el MEN (2012) “...cuando los niños Sordos no cuentan con las condiciones para adquirir su primera lengua de forma natural y en entornos genuinos de comunicación, estas posibilidades de interacción con el mundo se restringen significativamente...y todo su desarrollo resulta alterado”(p.20), esto sucede en la mayoría de los niños pues en la generalidad sus padres son oyentes y no hay en la familia personas que modelen otro tipo de lengua que no sea la oral, por esta razón los niños Sordos entran a hacer parte de un grupo vulnerable y excluido de la sociedad como lo afirma Jones (2017, p.23) “es una historia de seres invisibles que han quedado relegados en todas las sociedades ...el desprecio de sus lenguas de señas...y la configuración de sociedades altamente excluyentes”, y esto resulta de todas las restricciones que viven por sus escasas interacciones y socializaciones con los demás y con el mundo que afecta directamente su proceso de desarrollo como ser humano.

Otra de las experiencias destacadas en la primera infancia por los jóvenes Sordos fue la impotencia que ellos sentían al no poder compartir con las personas que permanecían a su alrededor, asimismo el no poder expresar, ni comunicar, sus sentimientos y pensamientos, viéndose relegados y aislados por su propia familia y personas cercanas, tal como lo refieren en los siguientes relatos:

“cuando era pequeño, mi mamá me dejaba a un lado, y me sentía muy solo, me sentía mal, no podía comunicarme con nadie (T:CR;R:V;P:2;G:F;R:170); “mi papá siempre estaba viajando en el camión...entonces casi no lo veía ni compartía con él” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:123); “mi papá trabaja limpiando carros...a veces iba con él y me

quedaba jugando entre los carros solo” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:126); “No podía compartir con las personas...me sentía sola y triste” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:2); “me mantenía en la casa, no podía jugar con los demás pues no les entendía” (T:CR;R:V;P:2;G:F;R:95)

El hecho de no lograr expresar, comunicar y compartir por parte de los niños Sordos, implica afectaciones en el sentido, el significado y la percepción en la construcción de su propio conocimiento social y cultural, y en este proceso la facultad del lenguaje es el principal mecanismo de representación de ese conocimiento porque, además, determina la forma como los sujetos construyen su forma de estar en el mundo (Colman, 2006). Por esta razón es tan importante que cualquier ser humano tenga la posibilidad de desarrollar su lenguaje a través del uso social de una primera lengua desde sus primeros años de vida pues esto define la manera como construye su mundo e identidad; asunto que en el caso de los niños Sordos participantes de la investigación no sucedió, entonces esto genera una consecuencia directa sobre sus relaciones sociales que en últimas constituyen la base para su desarrollo psíquico, y de personalidad (Leontiev, 1983, p.15 citado por Da Silva, & Calvo , 2014).

En este sentido, resultado de lo anterior la otra experiencia que vivieron los jóvenes Sordos en su primera infancia fue la comunicación tan básica que tenían con todos las personas en su alrededor, que denotaban pobres y pocas interacciones sociales, reflejando rabia y agresividad en sus actuaciones cotidianas, también se veía la manera como sus vínculos afectivos no lograban ese tejido familiar desde esa distancia comunicativa, en este sentido las normas, los valores y las costumbres familiares y sociales llegaban hasta la etapa de aprendizaje por imitación pero no por apropiación y comprensión, de este modo la comunicación se limitaba a los gestos o la señalización, como lo expresan los niños Sordos:

“me comunicaba con gestos o señalando lo que me gustaba o no” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:51); “mis expresiones de llanto, ira y agresividad era mi forma de conseguir lo que quería con mi familia” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:52); “de pequeña me daban muchas cosas de las que señalaba, pero también cuando me ponía rebelde me pegaban y yo ya entonces cambiaba” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:153) “yo no sabía lo que pasaba, a veces gritaba y hacía cosas que a mi mamá no le gustaban, ella entonces me pellizcaba, me pegaba con la correa, pero yo no entendía por qué” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:73)

En este sentido, para los niños Sordos la manera de adquirir el conocimiento del mundo es un asunto muy complejo pues este proceso está determinado por la actividad que, a su vez, mediatiza la relación entre el sujeto y la realidad objetiva, teniendo esta acción tres componentes: orientación, ejecución y control, donde son esenciales el uso de instrumentos socioculturales como el lenguaje, los símbolos y los signos que transforman internamente al sujeto, como lo expresa Vigotsky (1978, p.144) “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y sólo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo”, de este modo el lenguaje es fundamental porque es quien introduce significaciones de la cultura, las cuales el niño debe interiorizarlas para encontrar más tarde sus propios sentidos y significados, además, determina la adquisición de conceptos, el manejo comunicativo y la mediación entre él y su medio. De este modo, el momento de mayor importancia en el desarrollo del niño se presenta cuando el lenguaje y la actividad práctica se encuentran y ya no funcionan de forma paralela, es entonces en los primeros años que el lenguaje sigue a la actividad, mientras que a los tres años el lenguaje orienta, determina y domina la ejecución de acciones apareciendo la función planificadora, gracias a la cual el niño organiza sus ideas para concretarlas en acciones que resuelven problemas o inician juegos. Para el caso entonces de los niños Sordos todos los procesos anteriores se ven atrasados puesto que en sus primeros años hubo ausencia de una lengua que potenciara las facultades del lenguaje. Por esta razón es tan importante garantizar el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia de los niños como la base fundamental para la resolución de problemas, la adquisición de nuevas culturas y los procesos de socialización.

La última experiencia significativa que se presenta en esta categoría en la primera infancia de los jóvenes Sordos es la manera como los padres de familia asumen el cuidado y el castigo con sus hijos Sordos. En el aspecto del cuidado, se centra en un plano básico de suplir las necesidades básicas del hijo Sordo como la alimentación, la vivienda, la salud entre otras, dejando a un lado procesos importantes en el cuidado de un niño como es la comunicación, la lúdica, la recreación, el desarrollo de la inteligencia emocional entre otras, como se evidencia en los siguientes relatos:

“mi mamá me acompañaba y me cuidaba como darme la comida...pero no me enseñaba cosas pues no nos podíamos comunicar” (T:CR;R:V;P:4;G:M;R:15); “a mí me cuidaban demasiado, nunca me pegaban, permanecía en la casa y siempre que salía era al lado de mi mamá” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:160)”

En la parte del estilo educativo que usaron los padres para educar a su hijo Sordo, y hacerle sentir que había una autoridad, privilegiaron el castigo físico de distintas maneras cuando veían que su hijo Sordo había cometido alguna falta o daño que ellos consideraban que no estaba bien, así lo manifiestan los siguientes relatos:

“a mi mamá le hacía pataletas pero cuando ya me pasaba me castigaban y entonces tenía que parar” (T:CR;R:V;P:2;G:F;R:150); “las formas de castigarme eran pellizcos, me jalaban el pelo, me amenazaban con pegarme, entonces yo ya me media en mis comportamientos” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:152); “en sitios públicos a veces gritaba y lloraba, entonces mi mama me apretaba duro, no entendía porque lo hacía pero tenía que soportar el dolor” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:158)

La anterior forma de castigo si bien en algunos casos se lograba que el niño Sordo cambiara su conducta, el niño no entendía la razón por la cual le castigaban y cual era realmente la falta que había cometido y porque no se debía hacer. Si bien es cierto que la familia es el primer agente socializador en la primera etapa de la vida como lo expresa Rodríguez (2007)

“ es la familia quién transmite las normas, valores y modelos de comportamiento, es ella que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, así como los recursos y apoyos, entre otros” (p.115)

Por lo anterior la familia tiene una responsabilidad muy grande en ese proceso de internalización de normas y valores para sus hijos, sin embargo para el caso de los niños Sordos la familia se queda corta al no tener el puente comunicativo para transmitir todo lo necesario para un adecuado proceso de socialización, asunto que posteriormente le acarrea problemas y dificultades a los niños Sordos cuando ingresan a otros espacios de socialización como la escuela y los amigos.

4.2. Experiencias de la niñez de los jóvenes Sordos sin adquirir una lengua.

En la presente categoría se develan las experiencias de los jóvenes Sordos durante su niñez abarcando el periodo entre los 6 a los 8 años, expresando lo que significó para ellos estar en una condición de sordera frente a un mundo oyente. Una de las experiencias halladas fue el aislamiento y la soledad en la que se encontraban al tener una barrera comunicativa, que no les permitía interactuar de manera efectiva con las demás personas de su entorno, de este modo se crea una distancia del niño con los demás y se empieza a percibir como el “diferente”. En este

sentido, los miedos no resueltos siguen en su interior y crecen aquellos sentimientos de rabia y resentimiento al no entender lo que sucede en su vida, esto los lleva a sentirse excluidos de su propio contexto familiar y social, pues comparten un mundo donde se carece de una afinidad primordial para el desarrollo personal y social, que es el poseer una lengua compartida con sus semejantes. De esta manera, al interior de las familias se va generando un rechazo hacia ese “diferente”, pues se evidencian acciones de preferencia por aquellos familiares que si usan la oralidad y están enmarcados en esos parámetros de “normalidad”, es así como los niños Sordos expresan:

“Ser Sordo me hacía sentir diferente...entonces permanecía solo...esto me daba mucha rabia” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:24); “siempre sentí como ese rechazo y esa indiferencia de mi hermano mayor” (T:CR;R:V;P:2;G:F;R:147); “mi abuela siempre quiso más a mi hermano oyente, para él era todo y yo sentía que quedaba a un lado” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:148).

Se refleja entonces, la manera como el niño bajo una condición de sordera recibe un trato sin equidad respecto a un niño oyente, asunto que influye notablemente en el malestar y en la soledad en la que permanecen. Es así como esta poca interacción en la que se encuentran los niños Sordos en su etapa de los 6 a los 8 años, tiene implicaciones directas en su desarrollo cognitivo y emocional, estando ligado este aspecto a la ausencia de una lengua que garantice su competencia lingüística y comunicativa. Por su parte los padres asesorados por el sector de la salud y por profesionales que defienden la adquisición de la oralidad en los Sordos, no permiten que los niños en esta etapa de 6 a 8 años accedan a la lengua de señas pues la consideran inferior a la lengua oral, y siguen las directrices médicas asistiendo a terapias de rehabilitación oral. Estas prácticas hacen que el niño Sordo se siga privando de acceder a un mundo de significado para él pues como lo expresa García (2009) “la lengua de señas como sistema lingüístico no sólo es el instrumento para la comunicación humana, sino que representa un hecho de naturaleza y desarrollo social” (p.91), en este sentido, si el niño Sordo logra acceder a la lengua de señas, crea lazos de comunicación y por ende de interacción con el mundo que le rodea. De este modo, los niños Sordos al no adquirir la lengua de señas les afecta la construcción de su identidad, pues no se sienten parte ni de la comunidad de oyentes ni la de Sordos, se sienten entonces extranjeros en su ambiente social, pues no poseen rasgos compartidos y por ende lazos con alguna de las dos comunidades (García, 2009). Por consiguiente, es de vital importancia el desarrollo a temprana

edad de la lengua natural del Sordo, y por ende un acompañamiento de los padres, acudientes y familiares para aportar en el desarrollo integral de los niños Sordos.

Otra experiencia en la niñez de los 6 a los 8 años de los jóvenes Sordos, fue el sentimiento de querer y no poder comunicarse con los demás, acá siguen creciendo sus interrogantes sobre su identidad, y la angustia de no entender lo que le hablan a su alrededor y no poder comunicar ni expresar lo que sienten y piensan, como lo expresan ellos mismos:

“insistía que por favor se comunicaran conmigo” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:4); “mi papá siempre me hablaba pero no se podía comunicar” (T:CR;R:V;P:4;G:M;R:16); “estaba totalmente incomunicada no solo con mi familia sino con las personas de afuera” (T:CR;R:V;P:2;G:F;R:113).

De esta manera los niños Sordos se sentían presos por sus ideas, sentimientos, emociones, e interrogantes del mundo por su propia condición, asimismo, los vínculos afectivos con las personas de su entorno se construyeron desde relaciones básicas y elementales, asunto que influye en las limitaciones de los niños Sordos para estructurar y construir el conocimiento del mundo en que habita, como lo expresa Oleron (1976) citado por Restrepo & Clavijo (2004): “en el niño Sordo existe un retraso en el acceso a las formas abstractas de pensamiento y adujo que este retraso está estrechamente relacionado con el retraso en la adquisición del lenguaje” (p. 5), de este modo el niño Sordo a medida que crece, va evidenciando la complejidad de su situación al verse sin oportunidades en la interacción social y el desarrollo del pensamiento, asunto que afecta cada vez más su identidad, lo ideal sería avanzar hacia el reconocimiento de la comunidad sorda y de su propia lengua pues como lo dice Restrepo y Clavijo (2013):

Reconocer la influencia que el mundo de los oyentes y la propia comunidad sorda ejercen en la formación de la identidad personal del sordo, facilitará enriquecer las visiones que se han construido con respecto a la interrelación entre ambas culturas, conocimiento que podrá ser utilizado por padres de familia y educadores, con el fin de enriquecer los contextos en que interactúan (p.7)

De este modo, se debe tener en cuenta que al hablar de la identidad del Sordo, se refiere a las formas de expresarse, de pensar, de ser y estar en el mundo, la cual se crea a partir de los vínculos afectivos y del uso de una lengua para crear una comunicación afectiva y asertiva, dándole la posibilidad de interactuar socialmente y aprender del mundo, la identidad entonces se construye a

partir de la interacción con el medio social, y para las personas Sordas este proceso se da de manera tardía, como lo expresa Aza (2013):

La identidad no es algo definido sino que se encuentra en construcción permanente y es claro esto cuando hablamos de las personas sordas ya que, en el caso de quienes tienen padres oyentes, se da la adscripción tardía en la adolescencia o posteriormente a la Comunidad cuando se encuentran con sus pares (p.11).

En este sentido, la construcción de identidad de los niños Sordos en la edad de los 6 a los 8 años por la falta de lengua y de interacción social aún estaba por construirse, esto regularmente sucede por el desconocimiento de los padres y por la permanencia de la mirada médica de la sordera donde el sujeto debe ser rehabilitado para ajustarse al parámetro de la sociedad mayoritaria (Aza, 2013). De esta manera el niño Sordo sin una lengua va ingresando a esferas sociales donde carece de habilidades emocionales para definirse, saber quién es, que quiere y poder asumir sus propias decisiones, por esta razón es importante que los niños Sordos puedan adquirir su lengua de señas a temprana edad y logren relacionarse con otros pares Sordos y su comunidad, para crear un acceso comunicativo, y se entienda que al reconocer la comunidad Sorda y su cultura no se sufre de una carencia sino de un aporte necesario para una identidad social (Aza, 2013).

Consecuencia de lo anterior, otra de las experiencias vividas por los Jóvenes Sordos durante la niñez entre sus 6 y 8 años, fue la imposición de la oralidad, en esta etapa los padres de familia guardaban la esperanza que por medio de rehabilitaciones y terapias el niño llegará algún día a hablar como los demás y entonces ya sería un sueño alcanzado para llegar a la “normalidad”, fue entonces en este proceso que los niños Sordos de manera extra debían cumplir con otras 4 horas de terapias orales donde prevalecían los ejercicios de repetición, de memoria, de imitación lejos de desarrollar procesos comprensivos; en este sentido, los niños Sordos hacían un gran esfuerzo vocal para sacar de su cuerpo sonidos que imaginaban que debían producir de acuerdo a los ejemplos que las fonoaudiólogas y docentes les daban, pero al pasar el tiempo los niños Sordos veían como pese a estos esfuerzos sus avances eran mínimos y esto les genera un sentimiento de impotencia y angustia, como lo expresan ellos:

“me regañaban mucho y muy fuerte...seguían obligándome a hablar” que (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:6); “Asistí a muchas terapias para me enseñaran a hablar” que (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:10); “en el INALE, siempre era hablen y oralicen, que

prohibida la lengua de señas, es como si estuviéramos prisioneros con nuestras manos (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:176).

Es así como el desarrollo infantil de los niños Sordos se ve afectado al imponer una lengua que no logran adquirir con naturalidad para poderse comunicar en su contexto, esto a su vez les impide desarrollar procesos de pensamiento y comprensión. Esta imposición del método oral según Diconca (2016)

“niega la lengua de señas y busca en la medida de las posibilidades hacer a los sordos hablantes de una lengua oral, lengua que consideran como la única admisible...el sordo debe ser sometido a entrenamientos constantes para ello, de manera que la escuela funciona como una institución de rehabilitación más que de educación” (p.10).

De este modo, por mucho tiempo la educación para los Sordos estuvo regida bajo los principios del enfoque rehabilitador, sin embargo las políticas actuales velan para que los niños Sordos adquieran de manera temprana su lengua de señas pues aluden que:

Los niños que nacen sordos o quedan sordos en la primera infancia no poseen ningún tipo de daño o problema para el desarrollo de su capacidad de simbolizar, representar y expresar el mundo, su capacidad del lenguaje se encuentra en perfectas condiciones para desarrollarse al igual que cualquier niño oyente, siempre y cuando cuenten con el entorno y los interlocutores que permitan el acceso natural a una primera lengua y una suficiente y pertinente cantidad de experiencias que le permitan la exploración y significación del mundo (MEN, 2012, p.40)

De esta manera, la educación vuelve a centrar su esfuerzo en el desarrollo de habilidades y capacidades a través del uso eficiente de la lengua de señas, que permitan que el niño Sordo se desarrolle de manera integral como cualquier otro ser humano a través de experiencias en su contexto y su comunidad.

Otra de las experiencias de los jóvenes Sordos durante los 6 a 8 años, fue lo vivido en las aulas de oyentes. Ellos expresaron la manera como se sentían aislados, rechazados y agredidos por el todo su entorno oyente, y sobre todo por la barrera que tenían al momento de querer interactuar con los demás, igualmente su participación en las actividades escolares siempre fue de imitación y repetición pues sentían que había algo que no les permitía participar como los demás. Todo esto los llevo a un arraigo de la idea de no pertenencia a ese grupo social, de todo lo que sucedía cotidianamente en el aula con su profesora y sus compañeros oyentes, era muy poco lo que

entendían, los vacíos en los conocimientos cada vez se hacían mayores y la poca comprensión permanecía en las clases, como lo expresan en los siguientes relatos:

“En un colegio de oyentes no entendía nada, ni siquiera lo que pasaba a mi alrededor” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:12)“habían muchos oyentes, yo transcribía pero no entendía, tiraba los cuadernos y se enojaban conmigo con facilidad” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:53); “Veía a muchos de mis compañeros oyentes compartir, yo en mi caso me sentía muy triste pues siempre estaba solo y todo estaba dispuesto para ellos” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:19).

Es así como los niños Sordos compartieron espacios escolares pensados para los niños oyentes pero no para ellos, las necesidades de los niños Sordos no fueron la prioridad en las escuelas de integración y si se vieron excluidos y discriminados por su condición de sordera, regularmente ellos estaban solos arreglándoselas como pudiesen ante todo lo que eventualmente sucede en un aula de clase. Esta experiencia escolar de exclusión afecta directamente el autoestima y la identidad de los niños Sordos, pues por un lado no se identificaban con sus pares de amigos y por el otro lado eran cada vez más conscientes de que era inferior a los demás por su condición de sordera y por la imposibilidad de comprender lo que sucedía todos los días consigo mismo, con los demás y con su entorno. Esta experiencia con el agente socializador que es la escuela le sigue impidiendo la posibilidad de construir conocimiento y sobre todo no para el atraso que se viene dando en sus funciones cognitivas como la capacidad de decidir, de crear, de emitir juicio, de solucionar problemas entre otros. Asunto que actualmente se replantea al proponer una educación inclusiva para los Sordos donde se tenga en cuenta que:

Los niños, las niñas y los jóvenes con limitación auditiva forman parte de la sociedad; por ello, tienen derecho a una educación que les permita aprender y desarrollar competencias en diferentes campos, que les garantice proyección y participación activa en la sociedad, pero ante todo que les brinde las condiciones necesarias para verse a sí mismo y ser vistos, aceptados y asumidos como seres humanos, como niños, niñas y jóvenes con sueños, con ideales y con el compromiso de aprender y ser participantes activos en la construcción de las Nación (MEN,2010, p.5)

Por lo anterior es importante que los procesos de integración escolar antes pensados para los estudiantes con discapacidad sean transformados en verdaderos espacios donde se les garantice a los niños Sordos el uso de la lengua de señas y a través de ella acceda a procesos de desarrollo infantil donde contemple su identidad, su proyecto de vida, sus valores, sus normas entre otros.

Otra experiencia que reflejaron los jóvenes Sordos en la etapa de los 6 a los 8 años fue la de sentir que vivían en un mundo no compartido, ajenos a los intereses y necesidades de ellos, en donde sus procesos de interacción seguían afectados ya que no podían expresar lo que se sentían y pensaban con nadie, donde su opinión y pensamiento no se tenía en cuenta, donde nadie se preocupaba por saber lo que sucedía al interior del niño Sordo, como lo mencionan ellos mismos:

“veía que celebraban mi cumpleaños y todos hablaban y decidían pero yo era como estar aparte de todo” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:87);“a veces cuando me mandaban a la tienda compraba cosas equivocadas pues no le entendía a mi mamá lo que me pedía” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:82);no podía decidir sobre la ropa que usaba...entonces esto me generaba rabia y a veces la rayaba o la dañaba...no sabía lo que pasaba en realidad” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:71).

Por lo anterior, el niño Sordo al interior de su familia, no tenía ningún tipo de participación, ni toma de decisiones que fuera tomada en cuenta, en cambio se ceñía a obedecer lo que los oyentes adultos o niños decidían por él, esta forma de proceder resultado de la barrera comunicativa entre el niño Sordo y los demás agentes socializadores, conlleva a que se forme un niño dependiente, inseguro y con pocas iniciativas para tomar decisiones y tomar posturas frente a situaciones cotidianas (Jiménez, 2007), asunto que también se ven reforzados y reflejados en los contextos escolares. Un mundo no compartido porque el niño Sordo no se identifica con lo que pasa en su alrededor, y su medio social poco aporta a la problemática pues se desconocen aspectos importantes sobre la persona Sorda, su lengua y su cultura, afectando todos sus procesos formativos, por esta razón es importante avanzar hacia una educación bilingüe para las personas sordas, pues como lo expresa Jiménez (2007) “Las escuelas entre cuyas finalidades no se contemplan el enfoque bilingüe para las personas sordas, pueden ayudar con su correspondiente práctica al mantenimiento de las barreras de comunicación en la sociedad” (p.13), si esto no se hace los Sordos seguirán experimentando esa ausencia de comunicación, y por consiguiente la invisibilización de su propio ser mediante prácticas naturalizadas excluyentes en sus entornos inmediatos, donde hasta en su propia casa se sienten extranjeros (García, 2009), viviendo en un mundo extraño, donde permanece ausente la inclusión.

Por último, otra experiencia de los jóvenes Sordos entre los 6 a los 8 años, fue los procesos de interacción con personas cercanas a ellos, para el caso de sus padres o acudientes cercanos, los niños Sordos empezaron a establecer unas señas caseras propias para entablar una comunicación en su casa, cuando salían del entorno familiar ya las señas caseras perdían validez, entonces los niños Sordos acudían a su expresión corporal para hacerse entender con las demás personas de la escuela o del barrio, como lo refieren en los siguientes relatos:

“mi cuerpo se convirtió en el puente de comunicación con mi familia” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:44); “Me hacía como en forma de payaso para que le pudiera entender, y así nos comunicábamos” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:45); “a veces usaba mi cuerpo para hacerme entender de algunos niños cercanos a la casa” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:100)

En este sentido, poco a poco los niños Sordos empezaron a explorar su cuerpo porque descubrieron que naturalmente lo podrían usar para comunicarse, así fue como al encontrarse con otros niños Sordos entre ellos empezaban a interactuar con señas, con gestos y con expresiones corporales que les servían de puente de comunicación, los niños Sordos, expresaban la manera como les empezaba a gustar pasar más tiempo con sus compañeros Sordos que con los oyentes, como lo manifiestan ellos:

“ me divertía mucho con los amigos Sordos, pero eran pocos espacios...a veces con algunos de mi familia tratábamos de jugar pero no” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:34); “con los oyentes siempre me mantenía sola, con los Sordos si siento uno como la compañía (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:96)

Se evidencia entonces como se empieza esa búsqueda de identidad propia y por un grupo social determinado, claro está que acompañado este proceso de muchos interrogantes e incertidumbres sobre su condición de Sordo. Es así como los niños Sordos desde temprana edad presentan la necesidad de involucrarse con la comunidad Sorda, pues como lo expresa Skiliar (1998) citado por Angulo (2018):

Esta comunidad, que comparte y conoce los usos y las normas de uso de la lengua de señas, la identifica como su lengua natural, su modo de aproximación al mundo, el medio de construcción de su identidad y el mecanismo para significar y expresarse sobre el mundo. (p.20)

En este sentido entonces es que el niño Sordo inicia a sentir la pertenencia hacia la comunidad Sorda y la necesidad de adquirir esa lengua viso-gestual-espacial que logra anular la deficiencia

que surge como consecuencia de la sordera, al tiempo que construye una diferencia con respecto al resto de las personas oyentes. Asimismo, esta permite que las personas Sordas constituyan una comunidad lingüística minoritaria y no una desviación de la normalidad oyente. En este sentido, la lengua desempeña una función social, redimensionando las diferencias constitutivas del grupo social Sordo y oyente pues como lo afirma Restrepo & Clavijo (2004) “Cuando integran la cultura oyente en su identidad personal, ellos están reconociendo la influencia de diferentes contextos donde ellos han crecido y lo que están viviendo. Por ende su identidad se desarrolla con experiencias de la vida” (p.22), en este sentido el relacionarse y convivir dentro de estas dos comunidades las personas Sordas viven experiencias que contribuyen en la construcción de su identidad y su cultura.

4.3. Experiencias de la niñez al adquirir y usar la lengua de señas.

Esta categoría, se centra en las experiencias de los jóvenes Sordos entre los 9 y los 12 años, donde adquirieron la lengua de señas como su primera lengua y lograron avanzar en sus procesos lingüísticos y comunicativos. Inicialmente en el contacto con otros Sordos, los niños descubrieron que sus manos y su cuerpo podían comunicar, igualmente al encontrarse con otros Sordos entendieron que no se trataba de una condición individual sino que habían otras personas que compartían su misma condición de sordera. Los niños sordos narran con mucha felicidad y alegría ese primer contacto escolar que tuvieron donde iniciaron su proceso de aprendizaje de la lengua de señas, manifiestan que a través de su uso por primera vez lograban expresar lo que sentían y pensaban y podían intercambiar ideas con otros semejantes a ellos, como lo expresan ellos mismos:

“miré que algunos a escondidas usaban la lengua de señas...eso me encantó pero no conocía nada en ese momento solo lo que vi” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:55); “habían más Sordos, aprendí la lengua de señas con lo que me enseñaban, y ahora me puedo comunicar” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:50); “pude comprender que nosotros los Sordos usamos la Lengua de señas y la adquirimos de forma visual...y con ella pude aprender y me empezaron a enseñar” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:57); “Ingrese a un colegio donde me enseñaron la lengua de señas...quiero seguir esforzándome para ingresar a la universidad” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:11)

Este aprendizaje y uso de la lengua de señas, les permitió ingresar a un horizonte donde les fue posible empezar a comprender su entorno y participar en procesos con sentido ya lejos de esta

imitación y repetición que antes caracterizaba a estos procesos. Es importante aclarar que los niños al llegar a la escuela ya cuentan con una diferencia de equidad respecto a los niños oyentes, como lo expresa el MEN (2012)

Los niños sordos inician en la escuela con un proceso tardío de adquisición de la primera lengua y por tanto del desarrollo del lenguaje, situación que se complejiza dado que actualmente, este primer ingreso a la escuela ocurre en diferentes momentos de la vida de los sujetos, es decir, estudiantes que ingresan desde los 5 hasta los 17 o más años de edad, sin dicha lengua, a procesos de escolarización en básica primaria, lo que de hecho es una situación singular que marca una notable diferencia frente a las condiciones de ingreso a la escuela con respecto a un niño oyente (p.22)

Lo anterior, se convierte en un reto para los profesionales que están al frente de las escuelas para Sordos pues no solo se requiere enseñar la lengua de señas sino desarrollar las competencias básicas de cada una de las áreas reglamentarias de la educación básica, y para esto se hace de vital importancia que los niños Sordos sean eficientes en el uso de la lengua de señas, para así romper con todo tipo de barreras y obstáculos que en edades anteriores tuvieron para el desarrollo de su comunicación y socialización, pues como lo expresa Aza (2013): “ya que a través de su lengua, cuando se les permite utilizarla, estas personas son capaces de transmitir mucho más que lo que se transmite a través de la lengua oral siendo la lengua de señas sumamente rica por sus características corporales” (p.4). En este sentido los niños Sordos al aprender su lengua natural logran incorporar su cuerpo, sus gestos, sus manos para transmitir lo que sienten, piensan lo cual los lleva a construir su identidad (Aza,2013) y por ende a satisfacer sus necesidades de comunicación, socialización y desarrollo intelectual (MEN, 2010, p.14), para el caso de los participantes de la investigación este proceso inicia a los 9 años, sin embargo lo ideal es que comience desde la primera infancia de cualquier niño Sordo.

Otra experiencia hallada de los jóvenes Sordos durante su niñez entre los 9 y 12 años, es en el momento en que aprenden y usan la lengua de señas colombiana, acá los niños Sordos ya inician a cambiar sus señas caseras establecidas inicialmente para comunicarse en la casa, por la lengua de señas colombiana que le servirá para comunicarse con la comunidad sorda de Colombia, este proceso les genera una felicidad a los niños Sordos al lograr expresarse y sobretodo entender esas diferencias que tenían respecto a la comunidad oyente, igualmente lograr avanzar hacia la

construcción de relaciones afectivas y sociales e identificarse al interior de una comunidad, como lo expresan los siguientes relatos:

“Cuando empiezo aprender mi lengua de señas y a expresarme a partir de ella, me siento muy contenta y siento que me puedo expresar a través de ella (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:183); “no es estar acompañado de alguien sino tener la capacidad de compartir por más tiempo con las personas” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:22); “a mi familia les he ido enseñando algunas cosas básicas de la lengua de señas” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:108).

En este sentido, los niños Sordos al descubrir las bondades de la lengua de señas, se interesaban más en aprenderla y en usarla con sus compañeros Sordos, empezaron a través de su lengua con ayuda del ambiente educativo a conocerse a sí mismo y a empezar a construir su identidad como persona Sorda, así como el comienzo de una proyección de futuro con visualizaciones de lo que querían ser, en esta etapa de la misma manera se vio la necesidad de los niños Sordos de resolver interrogantes que tal vez habían estado guardados y presos en su pensamiento, esto se da en la medida que se va adquiriendo la lengua y desarrollando el lenguaje a través de las interacciones con el medio y sus pares, como lo afirma el MEN (2012)

El desarrollo del lenguaje es mucho más que un proceso instrumental y mecánico, pues si bien todo niño pasa por una serie de etapas, estos están determinados por las experiencias que tiene la opción de vivenciar cotidianamente a partir de las interacciones sociales que le provea el entorno.(Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos (p.27)

En este sentido, los procesos de interacción contribuyen también en el desarrollo del aprendizaje del Sordo y se potencializa más su capacidad de entendimiento y comprensión, sin embargo a veces el proceso formativo en los niños Sordos se vuelve más complejo pues “enfrentar el aprendizaje sin algunas habilidades de tipo social y emocional, ocasiona dificultades en su formación y en toda su vida escolar” (Valmaseda, 2009 citado por MEN, 2012, p.77) porque no solo se basa en aprender a sumar, restar, leer entre otras sino de construir una identidad que lo involucre como un ser humano, miembro de una sociedad y de una cultura minoritaria.

Otra experiencia de los jóvenes Sordos durante su niñez entre los 9 y los 12 años, fue el cambio a nivel personal que vivenciaron con el uso de la lengua de señas colombiana, acá los niños Sordos con ayuda de los docentes en el ambiente escolar empiezan a descubrir capacidades y

potencialidades que antes pasaban inadvertidos por ellos mismos, este aspecto los lleno de satisfacción y alegría, y contribuyó a aumentar su autoestima y a ir cambiando la concepción de inferioridad que habían arraigado en sus primeros años de vida. Igualmente con el uso de la lengua de señas empezaron a desarrollar la capacidad de hacer juicios y a entender un poco más las cosas que pasaban en su contexto familiar y social, también en algunas actividades escolares empezaron a ganar independencia y autonomía, como lo manifiestan los siguientes relatos:

“al descubrir la lengua de señas, pude aprender, y sentía que avanzaba en muchos aspectos de mi vida, era como entender lo que me rodeaba” (T:CR;R:V;P:2;G:F;R:173); “esto de ser Sordo requiere de paciencia, empezar a ver qué debo hacer como Sordo y para que tengo capacidad” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:21) “poco a poco aprendí a tomar el bus para ir a estudiar, mis amigos Sordos me ayudaban” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:143).

De este modo, la lengua de señas les permite repensarse como sujetos en el mundo capaz de construir y proyectar su futuro, entonces reflejan y expresan sueños, expectativas, anhelos, ilusiones y ganas de seguir conociendo más de su comunidad Sorda y su lengua de señas, ya que fue ella la que les ayudo a comprender su condición de sordera y a reflexionar sobre los sucesos cotidianos que antes eran incomprensibles. Un asunto que es importante al momento de pensar en procesos educativos para personas sordas es la necesidad de contar con ambientes de aprendizaje eficientes en el uso de la lengua de señas pues si esto no se da, los niños Sordos seguramente quedarán aislados y relegados como se evidenció en procesos anteriores donde no usaban una lengua de manera competente, como lo afirma el MEN (2012)

Un asunto inherente a dichos escenarios es la presencia de la Lengua de Señas, como condición para garantizar la interacción y participación plena de los estudiantes sordos en distintos contextos. Por ello, se desarrollan procesos de adquisición de la lengua de señas en escenarios lingüísticamente potentes para que a su vez impulse los desarrollos sociales de los sujetos (p.80).

En este sentido, los niños Sordos en el contexto escolar se les impulso de varias maneras para que socializaran e interactuaran con distintos Sordos adultos de su propia comunidad, proceso que los llevó a afirmarse como Sordos y dejar atrás los prejuicios heredados por la mirada médica de la sordera, pues como lo expresa el MEN (2012) las propuestas de educación bilingües y biculturales para los niños Sordos deben: “promover la interacción con otros actores, pares y adultos sordos, para que los estudiantes se identifiquen con ellos y como miembros de una

comunidad que comparten una lengua y ciertas condiciones históricas, sociales y culturales (p.81), otro aspecto importante que los Sordos recibieron en su contexto escolar fue la posibilidad de recibir las prácticas de enseñanza de sus maestros de acuerdo a su edad mental independientemente de la edad cronológica que presentaban, aspecto que los ayudó a potenciarse en sus distintas dimensiones de desarrollo humano. Otro aspecto relevante en este proceso es que los padres de familia también iniciaron a cambiar concepciones que tenían respecto a la sordera, las personas sordas, su lengua y su cultura, permitiendo esto estrechar los vínculos afectivos con sus hijos Sordos y apoyar el proceso educativo de los mismos.

Otra experiencia de los jóvenes Sordos en el uso de la lengua de señas entre los 9 y los 12 años de edad, fue el vivenciar que el uso de la lengua de señas era minoritario y que la mayoría de las personas lo desconocía. Los niños Sordos cada vez más estaban a gusto con el aprendizaje de la lengua de señas que les había permitido “volver a nacer”, sin embargo a medida que paso el tiempo se percataban que solo una minoría de personas usaban esta lengua para comunicarse y la comunicación se veía restringida al espacio escolar pues en su entorno familiar solo sus madres habían iniciado un proceso de adquisición de la lengua de señas de manera básica, como lo refieren en los siguientes relatos:

“los oyentes se comunican con fluidez entre ellos...nosotros los sordos compartimos muchas cosas con ellos pero aun así no es suficiente” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:30); “hago muchas cosas con los oyentes aunque muy pocos usan la lengua de señas” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:181); “Ese pensamiento de querer comunicarme, de tristeza, de dolor, de anhelar una sociedad donde todos fueran sordos” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:20);

En este sentido, los niños Sordos al tener restringidos sus espacios de interacción en su lengua de señas, siguieron viviendo procesos de soledad, aislamiento, imposición de la oralidad, participación en espacios sin comprensión y manifestaciones de exclusión en distintos escenarios donde permanecían, como lo manifestaron en los relatos:

“era muy grosera...en mi familia me insistían que tenía que hablar...no me sentía bien y no me gustaba...me quedaba siempre sin entender lo que sucedía en mi casa...” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:72); “todos hablándome...yo hacía un esfuerzo por entender pero era como si todos estuvieran contra mí, me sentía sola y me daba rabia...luego yo misma como que me volvía a contentar” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:94); “en las fechas especiales solo

hacía acto de presencia e imitaba las cosas que hacían los demás pues no entendía nada de lo que se decía” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:93)

De esta manera, se puede decir que en el contexto colombiano, la comunidad Sorda, como grupo minoritario, ha sido estereotipada históricamente como personas incapaces o con limitaciones, lo que les dificulta insertarse fácilmente en la sociedad, por lo que en muchos de los casos si no pueden entrar en la “lógica natural” de los demás, se ven obligados a solo poder interactuar con quienes comparten sus misma condición (Abello, 2017, p.9)

Por lo anterior, en la comunidad Sorda se ha revivido una lucha imparables por lograr un reconocimiento a su lengua y a su cultura para seguir eliminando las barreras comunicativas que no permiten el acceso y la participación de ellos en distintos escenarios sociales, desde esta perspectiva y situados en las particularidades de la comunidad Sorda, cabe señalar que aprender a vivir en condiciones sociales de diferencia, implica que los procesos comunicativos que se dan entre esta comunidad que tiene un sistema cultural basado en el uso de la lengua de señas, con la sociedad oyente que oraliza la mayoría del tiempo para interactuar con las personas de su entorno, requiere del entendimiento de que a pesar de las diferencias lingüísticas de los grupos insertos en una sociedad, finalmente los seres humanos somos heteroculturales, y de ahí la necesidad de conocer las distintas técnicas que ofrecen la posibilidad de interactuar con el mundo, desde diferentes expresiones (Abello,2017 p.10).

Otra experiencia de los jóvenes Sordos respecto al uso de la lengua de señas entre los 9 y 12 años como se mencionó anteriormente es la soledad y el aislamiento en el que permanecen los niños Sordos a pesar de ser usuarios de la lengua de señas colombiana, y esto sigue estando presente en la vida de ellos debido a que en su familia solo uno de sus miembros se ha interesado en este proceso, los demás no ven su importancia y se excusan por el trabajo por el tiempo entre otros. De este modo los vínculos afectivos que empiezan a tejer los Sordos son con las personas que comparten su misma lengua de señas y esto resulta ser más común en sus amigos que en los miembros de su familia, como lo podemos ver en los siguientes relatos:

“La soledad seguía pues los tiempos que pasaba con los otros sordos son pocos” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:27)“con mi mamá la comunicación fue muy difícil me gritaba pero yo no podía escuchar”. (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:37) “en mi familia siento que me ignoran

por ser Sordo pues no logro hablar como ellos” (T:CR;R:V;P:2;G:M;R:67) “mi papa siempre me habló, nunca entendió que significaba ser Sordo” (T:CR;R:V;P:4;G:F;R:86) “en mi casa solo me comunico en lengua de señas con mi mamá, pero desde hace dos años no vivo con ella por asuntos económicos” (T:CR;R:V;P:2;G:F;R:109)

Por lo anterior, la misma familia al paso de los años se ha conformado con suplir las necesidades básicas de los niños Sordos, pero poco se han preocupado y esforzado por aportar realmente a los procesos de identidad y a la educación emocional de sus hijos, suele suceder que cuando los niños Sordos han tenido dificultades de tipo emocional, de salud, o de otro tipo donde se requiere usar de manera eficiente la lengua de señas para entablar diálogos profundos recurren siempre a intérpretes o docentes bilingües, pues manifiestan que en su casa se comunican de manera básica y elemental con sus padres. De este modo, se requiere entonces que las familias se empoderen de lo que significa tener un miembro de la familia Sordo, para que lo apoye y lo acompañe en todos los aspectos de su vida y pueda de igual manera incidir en los procesos de concienciación social de lo que implica una condición de sordera en una persona, para aportar cada vez más a procesos reales de inclusión (Gómez, 2017).

La última de las experiencias dentro de esta categoría de los jóvenes Sordos entre los 9 y los 12 años al usar la lengua de señas, es la relación que han tejido con los medios de comunicación y la tecnología. Los niños Sordos expresan como su relación con los medios masivos de comunicación como la televisión ha sido muy poca, dado que al no escuchar la información se aburren fácilmente observando solo las imágenes y sin contar con alguien que les pueda interpretar la información que allí se presenta, cuentan también como cuando estaban más pequeños se entretenían viendo algunos programas infantiles que usaban más imagen que audio, como lo señalan en los siguientes relatos:

“el televisor nunca me gustó era lo mismo, solo hablar y uno sin entender nada, igual con el celular solo lo miraba y ya porque me daba miedo dañarlo” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:80)

“En el televisor algunos juegos me distraían, también una vez vi que en un programa utilizaron la lengua de señas y eso me motivo, pero duro muy poco, entonces era muy aburrido” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:81) “siempre estoy en mi cuarto es el lugar preferido de mi casa, allí hago las tareas y veo televisión y duermo” (T:CR;R:V;P:3;G:F;R:140).

En este sentido, para los niños Sordos nunca estuvo el interés de estar horas viendo televisión como lo suelen hacer sus padres o hermanos, igualmente acá se resalta como sigue existiendo una barrera comunicativa con lo que sucede a través de estos medios que los lleva a dedicarse a realizar otras cosas de manera solos y aislados de su familia. Con la llegada de los celulares y las redes sociales para los niños Sordos les cambia un poco la posibilidad de interactuar con otros, pues algunos de ellos crearon cuentas de Facebook y expresan que mucha parte de su tiempo dedican a entablar interacciones con otros Sordos en la red de distintos lugares utilizando aplicaciones de video llamadas y fotografías, como lo expresa este relato: “en mi casa no puedo comunicarme con nadie entonces a veces opto por dormir o conectarme por Facebook con amigos Sordos” (T:CR;R:V;P:1;G:F;R:142). De este modo, las nuevas TIC han logrado de algún modo eliminar algunas barreras y distancias en la comunicación para las personas sordas, sin embargo aún quedan muchos retos y una de ellas es aumentar los procesos de interpretación para mejorar la accesibilidad en la información para todos, de lo contrario se seguiría perpetuando una fuente de exclusión para convivir, para participar, para aprender, convertirse en una causa poderosa de discriminación para las personas sordas (Sánchez & Benítez, 2010).

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

A modo de conclusión al proceso investigativo acerca de las experiencias de vida durante la niñez de jóvenes Sordos, se destacaran aspectos relevantes los cuales serán especificados a continuación:

En primer lugar, se destaca la manera como en la actualidad la sociedad continua privilegiando el concepto de “normalidad” al momento de relacionarse y tratar a las personas en este caso con discapacidad; y este aspecto no solo se ve reflejado en los profesionales de la salud sino también en algunos padres de familia, vecinos, compañeros, maestros de los niños Sordos, que continúan estigmatizando a la persona Sorda como una persona enferma, que debe rehabilitarse para que logre adquirir la oralidad y pueda comunicarse oralmente con la mayoría de las personas, asunto que automáticamente lleva a desconocer la identidad, la lengua y la cultura sorda y esto trae consecuencias imborrables en el desarrollo humano de dichas personas. Por esta razón es primordial que desde distintos sectores de la sociedad se promuevan procesos de aceptación, reconocimiento y responsabilidad hacía las diferencias.

En segundo lugar, se evidencia como en los niños Sordos la adquisición de la lengua de señas en la mayoría de los casos es de manera tardía, asunto que dificulta la construcción de vínculos afectivos familiares y sociales por su poca interacción. De este modo, cuando el niño Sordo no accede a una primera lengua en su primera infancia hay retrocesos en el desarrollo infantil que posiblemente más adelante será difíciles de superar, igualmente al no haber una lengua se afecta la transmisión de normas, valores, creencias y percepciones del mundo por parte de sus primeros agentes educativos que son sus acudientes y padres de familia, también al no adquirir una lengua natural los aísla de una cultura y por ende surgen incertidumbres y ambigüedades al construir su identidad. Es aquí donde los actores educativos de la sociedad deben velar para que se cumpla el derecho de todo niño Sordo a adquirir a temprana edad una primera lengua para que pueda interactuar, socializar, aprender, crear, entre otras funciones del lenguaje.

En tercer lugar, es de resaltar la soledad tan marcada que manifiestan vivir los niños Sordos al no tener un código comunicativo semejante con la comunidad mayoritaria, y esto los lleva a contar con pocos y pocas interacciones sociales que repercutirá en todo su desarrollo infantil como sujeto social, de este modo los niños Sordos van creciendo en un mundo que no ha sido pensado ni

dispuesto para ellos y esto les ocasiona grandes dificultades en sus procesos identitarios y en la manera como tramitan sus emociones y resuelven problemas cotidianos. Por consiguiente se requiere conocer a profundidad las historias de vida de los niños Sordos para lograr establecer los puntos débiles y fuertes para sobre estos trazar un plan de trabajo educativo.

En cuarto lugar, el no tener una primera lengua al ingresar al sistema escolar, hace que todo el proceso de aprendizaje, de socialización con sus pares, de construcción de conocimientos, de desarrollo de habilidades cognitivas, y emocionales se den de una manera más lenta y esto ya hace que estén en desventaja con los niños oyentes que ingresan al sistema escolar con una primera lengua ya adquirida. Por esta razón es importante que para la educación de los Sordos en la primera infancia y la niñez se generen ambientes de aprendizaje de la lengua de señas colombiana a la par que con los demás procesos académicos, actitudinales y comportamentales.

En quinto lugar, el no adquirir una lengua influye en la construcción de la identidad del niño Sordo y por ende afecta todos los procesos de educación, se crea esa barrera para que el niño desarrolle una inteligencia emocional y pueda generar empatía con las otras personas, ya que se crean estas barreras sociales que hacen más compleja la vida de los niñas y niños Sordos, es necesario que desde la parte familiar conozcan y comprendan oportunamente la condición de sus hijos e igualmente conozcan, interioricen y adquieran el aprendizaje de la lengua de señas para lograr una comunicación asertiva con ellos y empezar a generar conocimientos sobre la misma y sensibilización, de igual manera que velen por los derechos de estos niños desde su primera infancia y aún más partiendo de su condición vulnerable.

En sexto lugar, una vez un niño Sordo adquiere la lengua de señas, la hacen parte de ellos y por ende se hace parte de su cotidianidad, participando activamente dentro de los espacios sociales donde habita, se transforma su vida pues puede expresar lo que piensa y siente desarrollando su lenguaje y con él sus capacidades intelectuales, emocionales, corporales, comunicativas, manifestando felicidad y orgullo de su condición Sorda, asimismo con el uso de su lengua construyen significados y sentidos en torno a su realidad.

En séptimo lugar, el proceso de comprensión de las experiencias de vida de los Jóvenes Sordos, vislumbró que las dificultades empiezan desde el hogar y se agudizan por los factores externos sea de manera positiva o negativamente. Como futuras maestras, estos resultados nos dan una orientación importante la manera de pensar acerca de la educación inclusiva de los niños Sordos no solo en el ámbito escolar sino desde el seno familiar.

Finalmente, se invita a seguir desarrollando este tipo de investigaciones en el contexto de la educación inclusiva de personas sordas para así comprender los paradigmas de la sociedad y por ende responder a todos los retos que actualmente tiene la escuela y los maestros que en ella permanecen. Igualmente reconocer la importancia de conocer y reconocer a los sujetos quienes educamos para trazar los caminos pedagógicos sobre sus necesidades, intereses y posibilidades con el fin de garantizar el acceso, la participación y las oportunidades para todos.

5.2. Recomendaciones

En aras de avanzar en el proceso de una verdadera educación inclusiva desde la primera infancia para los niños Sordos, desde un enfoque social de la discapacidad, se plantean algunas recomendaciones a cuidadores, padres de familia, sector de salud, instituciones de educación superior, futuras maestras, institutos o escuelas, comunidad sorda y sociedad:

A los padres de familia que tienen hijos Sordos: siendo la familia el núcleo y primer ente socializador en el que se adquieren los conocimientos acerca de la condición de sordera de su hijo que serán un papel fundamental para convivir en sociedad, se requiere que velen para que el niño adquiera a manera temprana la lengua de señas así como su núcleo familiar, para garantizar una comunicación asertiva y el niño pueda tener interacciones y vínculos afectivos adecuados, entendiendo de esta manera que retos implica tener un hijo Sordo y poderle transmitir las normas los valores y las costumbres de la cultura. De esta manera se les invita a seguir empoderándose de este proceso, exigir el cumplimiento de los derechos de sus hijos y sobre todo aquellos que aún se les continúa vulnerando, igualmente a ser decididamente promotores y participes para avanzar hacia la construcción de una cultura inclusiva en la sociedad.

Al sector de salud: se recomienda seguir avanzando en procesos de detección temprana de las distintas condiciones de discapacidad brindándole a las familias distintos caminos para poder abordarla no solo desde un enfoque medico sino también socio antropológico y de esta manera poder hacer articulaciones con los demás sectores como educación, salud, movilidad entre otros y así garantizar un desarrollo integral en los niños.

A las instituciones de educación superior se recomienda desarrollar prácticas de educación inclusiva desde la formación de futuros maestros incidiendo en los currículos para que tengan en cuenta el campo de la educación inclusiva, la diversidad y la discapacidad para que los futuros profesionales logren crear estrategias pedagógicas que impacten los procesos de atención a los

niños con discapacidad, asimismo apoyar los procesos investigativos en este campo para que se logre incidir sobre el avance de la educación inclusiva.

A las futuras maestras, se les recomienda la necesidad de aprender y empoderarse acerca de la educación inclusiva para que en el momento de enfrentarse a su práctica pedagógica ante un niño con discapacidad se puedan desarrollar acciones para garantizarle a los niños una verdadera inclusión, que conlleve a avanzar en sus procesos de aprendizaje, así como también logren adelantar procesos de investigación que alimenten su quehacer pedagógico.

A los institutos y las escuelas donde se ofrece educación para Sordos, se recomienda garantizar efectivamente que los niños sean competentes en su lengua de señas y procurar para que todos los procesos de su desarrollo infantil se cumplan de acuerdo a la actual política pública con sus derechos de accesibilidad, participación y permanencia en las instituciones.

A la comunidad sorda, se recomienda que continúe ejerciendo un liderazgo en los procesos de educación inclusiva para los niños Sordos, así como la promoción y el reconocimiento de la lengua de señas, la identidad y la cultura sorda a través del empoderamiento de la misma comunidad y la celebración de convenios con distintos sectores sociales.

A las entidades territoriales que continúen haciendo esfuerzos para organizar la oferta educativa para la atención a los estudiantes Sordos, y desde allí brinde espacios de formación a la comunidad educativa en general sobre las implicaciones de la educación bilingüe y bicultural para las personas sordas, igualmente pueda garantizar un proceso de selección para la contratación de profesionales idóneos que acompañen la educación de los Sordos de la entidad.

A las instituciones educativas que cuenta en su matrícula con estudiantes Sordos y aún no han iniciado un proceso de inclusión real para ellos se les sugiere formarse bajo los principios del método bilingüe y bicultural, o de lo contrario direccionar a los estudiantes y sus familias a las instituciones que se han especializado en la atención para estudiantes Sordos.

A la sociedad en general, se sugiere seguir avanzando en la eliminación de barreras físicas, mentales y actitudinales, para avanzar hacia procesos de inclusión y reconocimiento de las personas con discapacidad, para que se asuma como un estilo de vida y se pueda incorporar esa responsabilidad social que se debe tener con aquel ser humano distinto.

A partir de estas recomendaciones se espera que desde los hallazgos se hubiese aportado para la comprensión de la educación inclusiva de los niños Sordos desde sus dos espacios de

socialización como es la familia y la escuela a partir de sus propias historias de vida, que nos llevan a reflexionar acerca de los ajustes que requiere un verdadero proceso de inclusión escolar.

ANEXOS

Anexo 1. Práctica Pedagógica



Anexo 2. Socialización del proyecto de investigación



N	Nombre de la actividad	Descripción de Actividad	Recursos
1	¡Lo que sentía!	Los estudiantes Sordos deben plasmar por medio de un dibujo como era su diario vivir sin haber adquirido la LSC.	Hojas Lápiz Borrador
		Dibujar como se comunicaban sin tener la LSC. Escribir dos palabras que den a conocer como se sentían sin la LSC	Colores Temperas Marcadores
2	¡Mis contextos!	Los estudiantes deben dibujar como se sentían en: <ul style="list-style-type: none"> • su casa • el barrio • la calle Cuando no sabían nada sobre la LSC	Hojas Lápiz Borrador Colores Temperas Marcadores
3	¡Lo que pienso!	Los estudiantes deben plasmar el recuerdo más triste, antes de haber adquirido la LSC. Los estudiantes deben de escoger una palabra, que encierre lo que pensaban de ellos mismos, antes de haber adquirido la LSC.	Hojas Lápiz Borrador Colores Temperas Marcadores

1) Concluir y socializar la colcha de retazos.

N°	Nombre de la actividad	Descripción de Actividad	Recursos
1	Concluir la actividad	Organizar los dibujos Pegarlos en la tela Decorar	Tela Cinta Silicona
2	¡A socializar!	Los estudiantes Sordos darán a conocer sus recuerdos antes de haber adquirido la LSC frente a sus compañeros.	Colcha de retazos

Anexo 5. Ejemplo dibujo



Anexo N° 6. Colcha de retazos



Anexo 7. Ejemplo de transcripción

Participante 2:

Hace mucho tiempo, bueno mi historia va con mi familia, y el no poderme comunicar mediante LS con ellos, eh, quizás intentaba hablar o sacar algunas palabras o yo gritaba, sin entender lo que decía, con mis manos les decía venga vamos acá, pero, pues como no tenía ningún conocimiento de LS, no había interprete ni nada, era muy difícil la comunicación, yo hacia esta clase de gestos, para que, ellos entendieran que yo tenía ganas de orinar, entonces así transcurre la historia con mi familia, es mas de gestos, de hacer cosas con mi cuerpo, para que ellos entendieran, porque pues yo no podía escuchar, o, a veces cuando me intentaban decir algo tenían que alarme, porque pues no podía escucharlos, y pues esa era una de las formas que yo hacia hace mucho tiempo en Medellín, eh, con mis manos los cogía, y ellos me decían ¿qué paso?, pero, pues yo a veces intentaba como que sacar algunos sonidos, pero pues no lo entendían, mas tenía que hacerlo con el cuerpo, o tengo hambre, hacerles esta seña para tengo hambre y pues ya me daban la comida, yo ya me sentía tranquila, entonces ellos iban poco a poco entendiendo, eso paso con mi familia.

Participante 3:

Yo recuerdo, a ver, a ver, hagamos memoria. Ya recordé, cuando estaba en la casa, mi mamá, cuando nos cuidaba era tan solo un bebe, luego tuve ya seis años, paso el tiempo y que pasaba, eh, yo decía que me encantaba el estudio, pero más lo hacía era como que halando a mi mamá, yo le hacía como una seña de cuaderno, pero mi mamá me pasaba, y yo, que es esto, estas palabras, o cosas por el estilo, que era, no entendía muchas cosas o a veces hacia como en forma de payasos para que yo pudiera entender, y así nos comunicábamos, o cuando la profesora o el profesor nos hablaban eran cosas como que no entendía, ya cuando estaba en un lugar, luego empezaban hablar, y yo era el único Sordo en este lugar y habían muchos oyentes, y yo estaba allí, en el colegio, en la clase sin entender nada y no me gustaba para nada, después, eso era durante el día, en la tarde yo le decía a mi mamá, le hacía esta clase de gestos para decirle que no me gustaba, y pues, yo no entendía lo que decía, sino que parece que me decía que como que si ya me quisiera salir de allá y lo que yo hacia era arrancar los cuadernos. Luego entramos al INALE nos empezaron a enseñar a hablar algunas palabras como buenos días, chao u otras palabras pero muy poco, luego pues ya fue la entrada aquí en la Pamba, ya que mi mamá se comunica con la profe Luz del Sol y ellas empiezan hablar; entonces, después yo trataba de recordar que pasaba durante el día, y yo decía no, la LS a mi no me gusta, pero me di cuenta que aquí habían más Sordos y empezaron a comunicarse con la LS, empecé a aprender LS con lo que me enseñaban y pues ahora he ido creciendo y ya me puedo comunicar bien con la LS.

Anexo 8. Ejemplo de la codificación abierta.

"me discriminaron por ser gorda...estaba incomunicada" (T;CR;R;V;P;1;G;F;R:1).

Aquí ustedes pueden ver cuando era una chica Sorda y muchos oyentes a mí alrededor me afectaron, me discriminaron por ser gorda porque no los podía escuchar, porque me intentaban decir algunas cosas pero no les entendía.

"No podía compartir con las personas...me sentía sola y triste" (T;CR;R;V;P;1;G;F;R:2).

No tuve ningún intérprete que me ayudara en casa, me la mantenía sola, triste. Cuando mi familia se iba no podía compartir con personas.

"todos me querían obligar a hablar" (T;CR;R;V;P;1;G;F;R:3).

Aunque en algunas ocasiones había una muchacha la que quería aprender lengua de señas pero luego se dio cuenta de que no, que ella me quería obligar a hablar entonces no me gusto y no continúe con ella, la seguí...quería seguir pero pues eh deje hasta allí esta amistad

"insistía que por favor se comunicaran conmigo" (T;CR;R;V;P;1;G;F;R:4).

Luego recuerdo que fui creciendo poco a poco insistí que por favor se comunicaran conmigo desde mi mamá bueno toda mi familia eh.

"me criticaron por ser Sorda en el colegio" (T;CR;R;V;P;1;G;F;R:5).

Entre ya al colegio pero por ser una persona Sorda me empezaron a criticar a hacer mucho bullying y esa pues es mi historia".

Anexo 9. Sociodrama



Anexo 10. Ejemplo de preguntas guía

Inicio del tema:

- ¿Cuál era el medio de comunicación que más le llamaba la atención?, ¿Por qué?

Primera escena: La radio

- ¿Había una radio en tu casa?
- ¿Cómo hacías para que funcionara?
- ¿Cómo te diste cuenta que la radio servía para escuchar música, noticias, propagandas?
- ¿Cuándo tus familiares escuchaban la radio que sentías?
- ¿Si no entendías que pasaba cuando tus familiares escuchaban la radio, tú les preguntabas que pasaba? ¿Ellos resolvían tus dudas?

Segunda escena: La televisión

- ¿Hacia que lugar de la casa se dirigía? ¿por qué?
- ¿Cómo hacía para prenderlo?
- ¿Cuándo lo prendía que hacía?
- ¿Qué pensaba mientras pasaba los canales de televisión?
- ¿Cuándo veía distintas imágenes que pensaba acerca de eso? ¿Entendía algo?
- ¿Te aburrías viendo televisión? ¿Por qué?
- ¿Cuándo estabas viendo televisión llegaba alguien a quitarte el control y lo cambiaba de canal? ¿Qué hacías? ¿Cómo e sentías?
- ¿Para donde te dirigías?
- ¿Llorabas o te enojabas por no saber qué hacer?
- ¿Sentiste celos o rabia hacia alguno de tus familiares por ser oyente?
- ¿Qué pensabas sobre el no poder entender lo que estaba pasando en la televisión o el no poder escuchar?

Tercera escena: El computador

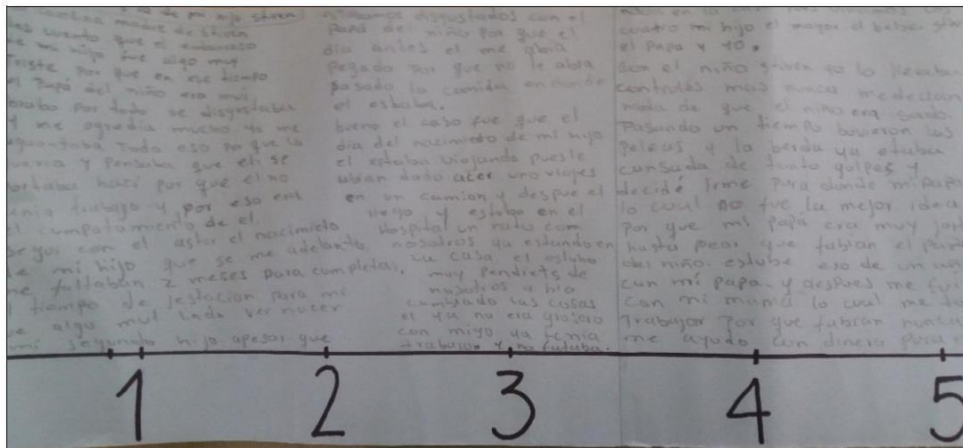
- ¿Cómo conociste el computador?
- ¿Quién te enseñó a manejarlo?
- ¿Qué haces cuando estás en un computador?
- ¿Quién te enseñó a manejar el internet?
- ¿Qué sentiste cuando empezaste a conocer lo que se podía hacer por medio del internet?
- ¿Qué programas ves?
- ¿Qué aplicaciones conoces y usas? ¿Por qué?
- ¿Quién te enseñó sobre esos programas y como buscarlos?
- ¿Aprendes algo de lo que ves?
- ¿Tú crees que el internet te educa?

Anexo 11. Ejemplo de codificación axial.

CORPORACION UNIVERSITARIA AUTONOMA DEL CAUCA INSTITUCION EDUCATIVA LA PAMBA SALA BASICA PARA SORDOS 2017	
<p>Fase de la investigación: Análisis de casos Técnica de Recolección de información: 5 sesiones de cohera de resacas Fase de análisis: Codificación axial</p>	
<p>Experiencias de 0 a 5 años</p>	
<p>Espera a la comida (T.C.R.V.P.3.G.P.R.118) Cada día de mi familia se iba y tenía su vida...yo en cambio siempre me quedaba sola en mi casa (T.C.R.V.P.3.G.P.R.131) No tenía amigos, recuerdo estar en mi casa siempre sola (T.C.R.V.P.3.G.P.R.139) No estorbaba, permanecía sola en la casa esperando que todos vivieran en silencio (T.C.R.V.P.3.G.P.R.147)</p>	<p>6602 afectivo: tristeza, aislamiento, retiros, pocos vínculos afectivos 6603 cognitivo: menos en el desarrollo de las estructuras cognitivas. 6604 comunicativo: expresiones de apesadame por aislamiento.</p>
<p>Espera a la comida de mis amigos (T.C.R.V.P.3.G.P.R.120) "No salía porque de pronto me paraba algo en la calle, era todos esos temores" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.13)</p>	<p>6605 emocional: inseguridad 6606 comunicativo: incapacidad para expresar y superar los miedos 6607 socio afectivo: temores.</p>
<p>Espera a la comida de mis hermanos (T.C.R.V.P.3.G.P.R.117) "Me hablaban y como yo no entendía nada empezaban a reírse como que yo era sorda" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.111) "Recuerdo que en mi familia y los niños cerca de mi casa todos hablaban y reían, pero yo no entendía que eso era que reían" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.114) "En mi familia siempre hablaban, la mamá me hablaba o me cogían de los cachetes, yo me quedaba callada" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.121) "Todos me querían coger a hablar" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.122)</p>	<p>6608 emocional: frustración, sereno menos o menor que los demás 6609 socio afectivo: no desarrollan la capacidad de relacionarse con otros de manera satisfactoria 6610 comunicativo: no hay un código comunicativo a la mayoría de las personas.</p>

<p>sordo básico: (T.C.R.V.P.3.G.P.R.114) mis expresiones de dolor, ira y apesadame en mi forma de conseguir lo que quería con el lenguaje (T.C.R.V.P.3.G.P.R.132) "Cuando salíamos con amigos familiares, lo que yo sufría era todo me lo comparaban" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.145) "Yo pequeña me costaba muchas cosas de las que sufría; pero también cuando me podía reírme me pagaban y yo... ya entonces cambiaba" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.153) "Yo no sabía lo que pasaba, a veces gritaba y decía cosas que a mi mamá no le gustaban, ella entonces me pellizcaba, me pagaba con la comida, pero yo no entendía por qué" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.152)</p>	<p>6611 socio afectivo: pocos vínculos para expresar lo que se piensa y para entender el mundo que lo rodea. Los vínculos afectivos existen en una etapa básica. Las normas familiares y sociales se aprenden por imitación (código) no por comprensión. Hay un atasco en todo el desarrollo del lenguaje</p>
<p>Espera a la comida de mis amigos (T.C.R.V.P.3.G.P.R.120) "Yo me me acompañaba y me comía como dame la comida, pero no me enseñaba cosas, pues no nos podíamos comunicar" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.110) "Yo me me costaba demasiado, nunca me pagaban, permanecía en la casa y siempre que salía era a la casa de mi mamá" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.150) "Yo me mandé a hacer paletas pero cuando ya me pasaba me castigaban y entonces tenía que pagar" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.150) "Las normas de castigo eran peores, me jalaban el pelo, me amercaban con pagame, entonces yo ya me metía en mis comportamientos" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.152) "En esos períodos a veces gritaba y reía, entonces mi mamá me amercaba, yo no entendía porque lo hacía pero tenía que pagar el dolor" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.153) "Cuando no comía me pagaban caro y me podía a la casa" (T.C.R.V.P.3.G.P.R.150)</p>	<p>Emocional: el sordo queda en un plano básico de adquisición de cosas materiales y simbólicas de las necesidades básicas. Comunicativo: queda la intención en un plano de no entendimiento. Socio afectivo: aprenden sus reglas pero no saben comprender lo que sucede a su alrededor.</p>

Anexo 12. Ejemplo Línea de tiempo de madre de familia



Anexo 14. Instrumento de preguntas abiertas para entrevistas

1. ¿En qué momento te diste cuenta que tu hijo (a) era sordo?
2. ¿Pensaste en abortarlo?
3. ¿Lo rechazabas?
4. ¿Qué sentimientos hacia el surgieron?
5. ¿Cómo fue su infancia?
6. ¿Escondías a tu hijo por ser sordo?
7. ¿Sientes que tu hijo es una carga por ser sordo?
8. ¿Cómo te comunicabas con tu hijo?
9. ¿Te desesperabas al no poderte comunicar con tu hijo?
10. ¿Cómo le explicabas los que haceres en la casa? ¿te ayudaba?
11. ¿Cómo sabias cuando algo le dolía o estaba triste?
12. ¿Podías entenderle cuando quería pedirte algo?
13. ¿Le pegabas? ¿con que? Y ¿Por qué?
14. ¿Quién es la autoridad en la casa?
15. ¿Al cuidado de quien estaba tu hijo?
16. ¿Qué hacia tu hijo cuando no entendías lo que él quería decirte?
17. ¿Hacia pataletas cuando no se le daba lo que quería?
18. ¿Le dabas gusto en todo? ¿en qué?
19. ¿Salían a pasear? ¿Dónde?
20. ¿Cómo era la convivencia dentro de la casa con los demás miembros de la familia?
21. ¿Algún miembro de la familia lo rechazo por ser sordo? ¿Quién?
22. ¿Con quién prefiere estar tu hijo?
23. ¿Sabes cuáles son los miedos de tus hijos?
24. ¿A qué inicio el proceso de escolarización tu hijo?
25. ¿Cómo fue esta experiencia?
26. ¿Cómo le explicas lo que pasa en la tv?
27. ¿Sabe manejar la tv y el celular?
28. ¿Quién le enseñó?
29. ¿Qué programas prefiere?

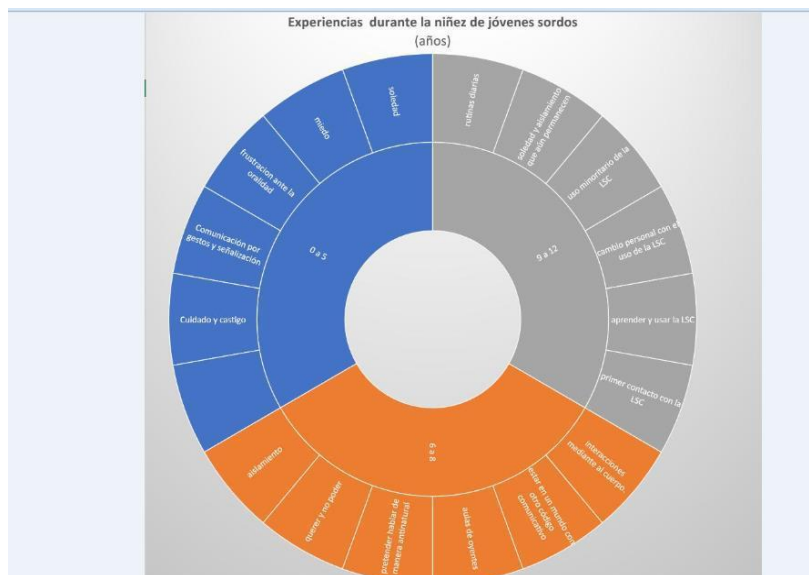
Anexo 15. Ejemplo de codificación selectiva.

CORPORACION UNIVERSITARIA AUTONOMA DEL CAUCA INSTITUCION EDUCATIVA LA PAMBA AULA BASICA PARA SORDOS 2017			
<p>Fase de la investigación: Análisis de datos Técnica de Recopilación de Información: 5 sesiones de ocho de retraso Fase de análisis: Codificación cual</p> <p>Experiencias de 0 a 5 años</p>			
<p>Experiencias de Soledad</p> <p>En mi experiencia y mis sentimientos permanencia mucho tiempo solo. Cuando uno de mis hermanos se fue y la vida yo en cambio siempre me quedaba sola en mi casa (T.C.R.R.V.P.3.G.F.R.31) "Yo tenía amigos, cuando me fui al colegio me quedé sola" (T.C.R.R.V.P.3.G.F.R.32) "Yo estudia, permanencia sola en la casa esperando que todos volvieran en la noche" (T.C.R.R.V.P.2.G.H.R.7)</p>	<p>Cognitivo: retraso en el desarrollo de las estructuras cognitivas</p> <p>Comunicativo: expresiones de alegría y sentimiento</p> <p>Coprol: retraso en su desarrollo corporal</p>	<p>El niño tiene, desde su nacimiento, la capacidad fundamental de relacionarse socialmente. Pero puede desarrollarse, siempre y cuando haya alguien, el cuidador humano, dispuesto para establecer una relación social. Por eso, se puede pensar que para el bebé no es posible desarrollarse en soledad (P.11)</p> <p>El bebé vive en un estado de indefinición tal que para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollarse su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo. Los niños pequeños, al presentar una estructura física sumada en su formación, se encuentran en un estado de gran fragilidad (P.11)</p> <p>En la primera infancia, el niño carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales y queda a merced de reacciones emocionales ajenas. La regulación afectiva solo puede tener lugar en el momento de una relación con otro ser humano. El contacto físico y emocional—tocar, hablar, abrazar, tranquilizar—permite al niño establecer la calma en situaciones de necesidad y el aprendizaje a regular por sí mismo sus emociones (P.12)</p> <p>Hay niños que manifiestan el sufrimiento de modo más silencioso, a través de síntomas internalizados, es los que lo demuestran es la retención física y emocional. Experimentan, entonces,</p>	<p>dificultades para separarse del adulto y adaptarse frente a estímulos nuevos. Estos indicadores son: llorar, temer la atención y en estos casos, se corre el riesgo de que el sufrimiento del niño pase desapercibido y que su desarrollo se encuentre en dificultades sin recibir la debida atención (P.13)</p> <p>"Como la mamá y el papá se van, entonces, el niño llora, grita, se desespera, entonces, para la primera infancia, expresar como incluye esa soledad que vive los niños y niños sordos con su desarrollo infantil."</p> <p>Esperar que puede ser que el niño sordo permaneciera acompañado de miembros de su familia, sin embargo la soledad se había desde su ingreso al no lograr establecer vínculos comunicativos con nadie de su familia."</p>
<p>Experiencia de miedo</p> <p>"En la soledad de la casa me quedaba esos momentos de cosas que me todos hacer dolo" (T.C.R.R.V.P.3.G.F.R.32) "No sabía porque de pronto me pasaba algo en la casa, eran todos esos" (T.C.R.R.V.P.3.G.F.R.32)</p>		<p>Instrucciones: Intencional: inseguridad</p> <p>Comunicativo: incapacidad para expresar los miedos</p> <p>Socio afectivo: temerosos</p>	<p>"Por eso los niños llegan a sentirse en los diferentes etapas de la vida de ser humano mientras que en la infancia (Alzamora, 2008), los niños generalmente tienen dificultades en la misma cuando se separan de sus padres, entonces, la edad es cuando uno se va lejos, el temor a la crítica y a la aceptación social, entonces (Mendez, 2000) (p.95)</p> <p>El mundo es una emoción presente a lo largo de la vida de las personas (Ander, 2003) y tiene una dimensión psíquica y espiritual debido a que los miedos que los individuos y las organizaciones: el miedo a la soledad, el abandono, a la oscuridad y a lo desconocido (Díaz, 1995). Será la vida la que poco a poco se resquebraja, a los niños a ser selectivos frente a los temores, pues se aprende de lo que se ve alrededor de lo que se experimenta (Ander, 2003) (P.95)</p> <p>Navas Pérez, V., & Espin Martínez, L. (2010). Aspectos psicológicos</p>

Experiencias de 9 a 12 años				
<p>Experiencias primer contacto con la LSC</p> <p>"fue que algunos a escondidas usaban la lengua de señas, eso me encantó pero no conocía nada en ese momento solo lo que yo veía" (T.C.R.R.V.P.3.G.F.R.35) "habían más sordos, aprendí la lengua de señas con lo que me enseñaban, y ahora me puedo comunicar" (T.C.R.R.V.P.2.G.H.R.50) "ingresa a un colegio como me enseñaban la lengua de señas, cuando seguí estacionaria para ingresar a la universidad" (T.C.R.R.V.P.2.G.H.R.11) "tuve comprender que nosotros los sordos usamos la lengua de señas y la aprendimos de forma visual... y con ella pude aprender y me empezaron a enseñar" (T.C.R.R.V.P.3.G.F.R.37) "Luego en la Pamba aprendí la lengua de señas con diferentes cosas, y así empecé a usar las manos, para comunicarme y compartir momentos" (T.C.R.R.V.P.2.G.F.R.171) "Y después en la Pamba la lengua de señas y aprendí por eso, porque las como volver a nacer" (T.C.R.R.V.P.4.G.F.R.182)</p>	<p>Socio afectivo: sonrisas, reírse, se empieza a pensar en un futuro, fue como volver a nacer</p> <p>Cognitivo: empezar a aprender desde la parte visual y corporal</p> <p>Comunicativo: poder comunicar, lograr entender</p> <p>Coprol: las manos y el cuerpo como parte comunicativo</p>	<p>Lo anterior implica que los niños llegan a la escuela para sordos con un proceso tardío de adquisición de la primera lengua y por tanto del desarrollo del lenguaje, situación que se complejiza dado que actualmente, este primer lenguaje a la escuela ocurre en diferentes momentos de la vida de los sujetos, es decir, estudiantes que ingresan desde los 5 hasta los 17 o más años de edad. En dicha lengua, procesos de escolarización en básica primaria, lo que de hecho es una situación singular que marca una notable diferencia frente a las condiciones de ingreso a la escuela con respecto con que cuenta un niño sordo respecto a sus vivencias (P.22)</p> <p>-lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes Sordos</p>	<p>negativa o incompleta debido a las restricciones comunicativas sociales y afectivas que caracterizan en un alto nivel de incidencia estos entornos familiares (p.73)</p> <p>- lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes Sordos</p> <p>"...ya que, enfrentar el aprendizaje sin algunas habilidades de tipo social y emocional, ocasiona dificultades en su formación y en toda su vida escolar (Valmaseda, 2009) (p.77)</p> <p>- lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes Sordos</p>	
<p>Experiencias al aprender y usar la LSC</p> <p>"Cuando empecé aprender la lengua de señas y a expresarme a partir de ella, me siento muy contenta y siento que me puedo expresar a través de ella"</p>	<p>Emocional: felicidad al lograr expresarse con los demás</p> <p>Socio afectivo: compartir</p>	<p>... el desarrollo del lenguaje es mucho más que un proceso instrumental y mecánico, pues si bien todo niño para por una serie de etapas, estos están determinados por las experiencias que tiene la opción de vivirlos cotidianamente a partir de las interacciones sociales que le provea el entorno (p.27)</p> <p>- lineamientos para el desarrollo de competencias en</p>	<p>Emocional: alegría de descubrir capacidades en él, a pesar de la dificultad</p> <p>Cognitivo: lograr la comprensión de lo que le rodea</p> <p>Socio afectivo: compartir con la comunidad sorda, independencia en algunas actividades cotidianas</p> <p>Comunicativo: Potencializar sus habilidades lingüísticas para comunicarse con las demás personas</p>	<p>"... un asunto inherente a dichos escenarios es la presencia de la Lengua de Señas JF, como condición para garantizar la interacción y participación plena de los estudiantes sordos en distintos contextos. Por ello, se desarrollan procesos de adquisición de la lengua de señas en escenarios lingüísticamente potentes para que a su vez impulse los desarrollos sociales de los sujetos (p.80)</p> <p>- lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes Sordos</p> <p>Así mismo, los escenarios dispuestos desde las propuestas bilíngües biculturales deben promover la interacción con otros actores, pares y adultos sordos, para que los estudiantes se identifiquen con ellos y como miembros de una comunidad que comparten una lengua y ciertas condiciones históricas, sociales y culturales (p.81)</p>
<p>Experiencias los oírlos se</p>			<p>Socio afectivo: En el contexto colombiano, encontramos que la</p>	

Subcategoría	Relatos empíricos	Aspectos a abordar	Citas textuales de los aspectos abordados
Experiencias de aislamiento y soledad	<p>"Ser Sordo me hacía sentir diferente...entonces permanecía solo" (T;G;R;V;P;2;G;M;R:24).</p> <p>"en mi casa permanezco sola, a veces así estén allí...lo que hago es acostarme a dormir para que se pase el tiempo rápido" (T;CR;R;V;P;1;G;F;R:35)</p> <p>"Por ser una persona sorda he tenido muchos miedos, por no poder compartir...siempre me aburría...siempre era la misma cosa...sola" (T;G;R;V;P;1;G;F;R:36).</p> <p>"Comprendí que ese era el mundo de los oyentes, y allí estaba aburrida, me compraban cosas y me daban comida, pero no les entendía nada" (T;G;R;V;P;1;G;F;R:63).</p> <p>"recuerdo que estuve con otros padres que eran de bienestar familiar, yo solo observaba pero nunca entendí lo que pasaba" (T;CR;R;V;P;4;G;F;R:146)</p> <p>" siempre sentí como ese rechazo y esa indiferencia de mi hermano mayor" (T;CR;R;V;P;2;G;F;R:147)</p> <p>"mi abuela siempre quiso más a mi hermano oyente, para él era todo y yo sería que quedaba a un lado" (T;CR;R;V;P;4;G;F;R:148)</p>	<p>Emocional: ser sordo lo asume como algo diferente inferior, crecen los miedos, crece los sentimientos de resentimiento.</p> <p>Permanece la soledad y se sienten excluidos de su propia familia. Sienten que no hay un lugar para ellos.</p> <p>Hay dos mundos en el que ellos viven y no se sienten parte de ninguno de ellos.</p> <p>Comunicativa: se continúan las barreras comunicativas y crece más el aislamiento y la opción por estar solo.</p> <p>Cognitivo: el desarrollo en sus estructuras cognitivas siguen presentando atrasos respecto a su edad cronológicas.</p>	<p>Ideas para extraer las citas textuales de los autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepción sobre la lengua de señas inferior a la lengua oral y lo que esto suscita. • Exclusión de las personas en sus primeros escenarios de socialización como es la familia. • Permanencia en dos comunidades distintas la comunidad de oyentes y la comunidad de sordos pero no comparte con ninguna. • Implicaciones de contar con una barrera comunicativa en el desarrollo infantil de los 6 a los 8 años. • Implicaciones de los atrasos cognitivos al no adquirir una primera lengua entre los 6 y los 8 años.
Experiencias de querer y no poder comunicar.	<p>"insistía que por favor se comunicaran conmigo" (T;G;R;V;P;1;G;F;R:4).</p> <p>"mi papá siempre me hablaba pero no se podía comunicar conmigo" (T;G;R;V;P;4;G;M;R:16).</p> <p>"fue mucho tiempo que no tenía con quién comunicarme, era una tristeza muy grande...pensaba mucho en mi situación de sordo" (T;CR;R;V;P;2;G;M;R:26)</p>	<p>Emocional: crecen los interrogantes respecto a su identidad.</p> <p>Crece la impotencia, la angustia y la desesperación de no poder expresarlo que piensa y lo que siente ni</p>	<p>Ideas para extraer las citas textuales de los autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de identidad entre los 6 y los 8 años y lo que pasa con los niños sordos que no se sienten identificados con ninguna de las comunidades con las que comparte. • Que sucede cuando no hay retroalimentación en diálogos ni conversaciones con todos los

Anexo 16. Ejemplo de gráfica de relación de categorías



Bibliografía

- Abello Gómez, V. C. (2017). Interacción Comunicativa Entre Comunidad Sorda Y Oyente, Y La Incidencia De Aspectos Sociales Y Culturales En Las Prácticas Comunicativas.
- Acuña, V. M. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.
- Andrade Sánchez, F. (2016). *Manos, miradas y silencios otros: resignificaciones culturales hacia una música propiamente Sorda* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).
- Angulo Benítez, S. (2018). La posición social de los jóvenes sordos en Uruguay: entre marcas corporales y sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 31 (42), 13-36. <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v31i42.1>
- Arévalo Ochoa, K. M., Espinoza Rodríguez, M. G., Pillaca, H., & Milagros, K. (2015). Aplicación de la técnica del sociodrama para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del 6to grado de primaria de la IE Patricia Carmen Guzmán, SMP-Lima.
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Argentina: UNICEF & Fundación Kaleidos.
- Aza, Daniela (2013). Identidad, Discapacidad y Cultura Sorda. Reflexiones desde una investigación en curso. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-038/212.pdf>
- Bacilio Hernández, J. (2015). Representaciones sociales de lectura en docentes de nivel primaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11)
- Blasco y Pérez. (2007). *Enfoque Cualitativo*. eumed. net. Recuperado de: http://www.eumed.net/tesis- doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html
- Bonilla, E. Y Rodríguez P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. Bogotá D.C: Norma – Unidades.
- Burad, V. (2008). El Congreso de Milán y su efecto dominó en la República
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23).

- Castelblanco Niño, M. (2011). Abordaje de la discapacidad en facultades de Psicología de universidades privadas de Bogotá, entre 1998 y 2009. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7 (1), 151-165.
- Castilla, m (2003). “una mirada a las investigaciones en educación especial. Su influencia en la formación del docente de educación especial”. Artículos arbitrados. Editorial Educere.
- Chárriez, M. (2012). *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot.
- Collazos Aldana, J. (2012). *Representación social de la salud sexual de adolescentes sordos y oyentes en la ciudad de Bogotá*. Pensamiento Psicológico, 10 (2), 1-459
- Colombia, D. La educación inclusiva para niños con discapacidad. *Recuperado de: <http://discapacidadcolombia.com/index.php/articulo discapacidad/educación inclusiva>*.
- CuervoMartínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/679/67916261009/>.
- Cuñat, R. (2007) *Aplicación de la teoría fundamentada (Groundede theory) al proceso de estudio de creación de empresas*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>.
- Da. Silva, R., & Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 9-30.
- Declaración de los derechos humanos (1948). *DUDH. Asamblea general de las naciones unidas*. Resolución 217 A (III). Recuperado de www.derechoshumanos.net/.
- Díaz Llanes, G., & Prieto Sedona, J. (2014). *Representación social de los prestadores de servicios de salud en la discapacidad visual*. *Revista Cubana de Salud Publica*, 40 (1)
- Diconca, M. Y. (2016). Sordos: Una comunidad lingüística. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/_trabajo_final_de_grado_diconca_-_comunidad_sorda.pdf
- Discapacidad Colombia (2018). “La educación inclusiva para niños con discapacidad”. *Recuperado de: <http://discapacidadcolombia.com/index.php/articulo discapacidad/educación-inclusiva>*.
- Foucault, M. (2002). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica: México.

- García, A. M. M. (2009). Ser sordo: Aproximación a una pedagogía desde la diferencia. *Ensayo y Error: revista de educación y ciencias sociales*, 18(37), 77-106.
- García, E. (2006). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*. Universidad de Granada: España.
- Garzón Díaz, K. (2016). Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1131-1144.
- Gerner, B, Oviedo A. y Patiño A. (2001). *El estilo sordo: ensayos sobre comunidades y culturas de las Personas Sordas en Iberoamérica*. Volumen II. Cali: Universidad del Valle. Escuela de ciencias de lenguaje. Centro de traducciones.
- Grande, M. D. P. (2000). El miedo y sus trastornos en la infancia. Prevención e intervención educativa. *Aula*, 12.
- Hurtado, R. (2007). *La configuración de significaciones imaginarias de deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Hurtado, R., Pino, J y Simmonds M. (2005). Habitar la piel Una aproximación a las prácticas de modificación corporal en el suroccidente colombiano. Popayán, Colombia. Universidad del Cauca.
- Instituto Nacional para Sordos (2006). *Educación Bilingüe para Sordos-Etapa Escolar-Orientaciones pedagógicas*. Bogotá, D.C.
- Instituto Nacional para Sordos INSOR (1995). *El bilingüismo de los sordos*. Santafé de Bogotá.
- Instituto Nacional para Sordos INSOR (2011). *Observatorio social población sorda colombiana*. 1(2). Bogotá: Insor
- Jiménez Simón, J. (2007). Diversidad, bilingüismo social y personas sordas. *Theoria*, 16 (1), 7-14
- Jones, P. V. (2017). *Debates, Experiencias y Tiempos para Decidir: Una Co-Investigación entre Niñas, Niños y Jóvenes Sordos y Sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia I*. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16>
286

- López, D. & Rivero, R. (2003). *El tiempo de la madre y calidad de los hijos*. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (Cede) de la Universidad de los Andes, El Tiempo (Julio 16, 2005)
- Manrique, h. Y Scioville, i. (1977). *La enseñanza técnica y profesional y la educación especial en Colombia*. En UNESCO (Eds.) *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial*. (pp. 115 - 121). Paris: UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Pontificia universidad javeriana: Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Documento No. 7 Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes Sordos. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Programa Bilingüe de Atención Integral al niño sordo menor de cinco años. Orientaciones. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *“Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación”*. Bogotá- Colombia. Universidad interamericana.
- Montoya, G. (2004). *“Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad”*. V congreso educativo internacional: de la educación tradicional a la educación inclusiva. Departamento de educación especial / ministerio de educación. Universidad interamericana.
- Musen, Coger & Kagan (1972). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Palacios, A. (2008). *“El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Editorial CINCA. Madrid- España.
- Parra, L. D. S. V., Quintero, D. L., & Londoño, M. M. T. (2016). Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de Popayán (Cauca). *Katharsis*, (22), 86-113.
- Poveda T. y Torres B. (2009). Vida cotidiana de un grupo de jóvenes sordas y sordos en Bogotá: facultad de ciencias económicas y sociales. Universidad de Salle.

- Puerto Santos, J. (1980). *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Málaga: Ediciones Jaime Aljibe.
- Restrepo Montes, M., & Clavijo, L. C. (2004). La construcción de la identidad del adolescente sordo. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+construcci%C3%B3n+de+la+identidad+del+adolescente+sordo.&btnG=
- Reyes Pérez, V., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Apego, miedo, estrategias de afrontamiento y relaciones intrafamiliares en niños. *Psicología y Salud*, 25 (1).
- Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Razón y Palabra*, 10 (47)
- Rodríguez, B., & de la Mar, M. (2016). Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación.
- Rodríguez, D y Valldeoriola, J. (s.f). Metodología de la Investigación. universitat oberta de Catalunya. Recuperado de: <http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/investigacion/21.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Editorial Algibe
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, Barcelona: Anagrama
- Saldarriaga. M. (2014). *Personas sordas y diferencia cultural Representaciones hegemónicas y críticas de la sordera*. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Estudios Culturales Bogotá, Colombia.
- Sánchez Casado, J., & Benítez Merino, J. (2010). “PERSONA SORDA Y LSE EN LA UEX”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 699-710.
- Sánchez, J. (1997). *La nueva educación infantil*. España: AMEI
- Sánchez, J. (2002). *La nueva educación infantil*. Congreso Internacional de Educadores Infantiles de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Realizada en Barquisimeto, Venezuela.
- Sarramona, J. (1980). *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar*. Madrid: Ediciones CEAC.
- Soboul, A., & Martínez, P. (1981). *La revolución francesa*. Oikos-tau.

- Steenlandt (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común UNESCO*: Santiago, Chile.
- Taylor S. J, Bogdan R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, España, (p. 100 -132)
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Francia: UNESCO. Recuperado en 2017 de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Documento de programa. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>.
- Velarde, V. (2011). “*Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*”. *Revista Empresa y Humanismo / VOL XV / Nº 1 / 2012 / 115-136*.
- Vesga Parra, L., & Vesga Parra, 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.
- Villarroel Dávila, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 75-89.
- Wolsey, J. L. A., Clark, M. D., van der Mark, L., & Suggs, C. (2017). Life scripts and life stories of oral deaf individuals. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 77-103.