

**EXCLUSIONES AMPARADAS EN EL DISCURSO DE LA INCLUSION
EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLOGICA DE LOS
SORDOS**

**Análisis Crítico del Discurso de Seis Estudiantes Sordos en Instituciones
Educativas Distritales Integradoras de la Ciudad De Bogotá D.C**

WILSON ANDRÉS PAZ ORTEGA

**Tesis de grado para optar al título de Magister en Discapacidad e Inclusión
Social**

CÓDIGO 05598512

DIRIGIDA POR:

RITA FLÓREZ ROMERO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE MEDICINA

BOGOTÁ D.C. OCTUBRE DE 2010

A mi Madre y mi Padre, hermanos y sobrino, quienes han estado firmes desde la distancia, apoyándome como solo ellas y ellos saben hacerlo.

A mi familia, la de allá, que con sus oraciones y buenos gestos me transmiten su buena energía, su felicidad.

A mi familia, la de aquí, con la que cada día se construye un vínculo, un propósito, una sonrisa.

AGRADECIMIENTOS

Dios, por permitir y construir.

Quiero agradecer de forma muy sentida a mi Mamá, patrocinadora de viajes locos e increíbles, escucha de soliloquios y portadora de las mejores palabras que un hijo puede escuchar. A mi papá, cómplice de la alegría y la tranquilidad para el espíritu. A Lilo por su respaldo, a Christian por aguantar mis pataletas, a mi guagua hermoso por mostrarme una versión encantadora de la vida.

De igual forma, agradezco a las personas que me han acompañado desde casa, la familia, mis amigas y amigos, los de ahora, los de siempre, los que me quedan.

A Julián, Verel, Patty, Zaret, Edwin y Diana, gracias a ustedes me siento en familia. A Conny, Diana y Diego, por abrir las puertas de su hogar y acogerme. A mis amigos y amigas de la Maestría, por la palabra honesta, los buenos momentos, la Tres Jolie Foundation, la casa abominable.

Quiero agradecer también, al equipo de trabajo: Francy, Alejandro, Laura, Juliana y Aníbal. Su dedicación y esfuerzo han hecho posible esta empresa. A las chicas y los chicos que participaron en el proceso de investigación, esto es de ustedes, para contribuir en la visibilización de aquello que está latente, expectante.

A mis Profes Rita y Paulina, gracias por su tiempo, dedicación, conocimientos, guía, escucha, palabras y silencios. Sobre todo eso, por hacer que me enamore de esas otras formas de comunicar.

Gracias a la Universidad Nacional de Colombia, a la DIB, a la Profe Martha en el sistema HERMES, por creer en esta apuesta investigativa.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	8
Palabras clave	
ABSTRACT	8
keywords	
PRESENTACION	9
ANTECEDENTES	12
TEMA DE ESTUDIO	16
JUSTIFICACIÓN	17
OBJETIVOS	19
OBJETIVO GENERAL	19
OBJETIVOS ESPECIFICOS	19
PREGUNTA DE INDAGACION	20
MARCO CONCEPTUAL	21
PRIMERA PARTE	21
LA VISION CULTURAL DE LOS SORDOS Y LAS DISTANCIAS CON EL DISCURSO DE LA DISCAPACIDAD	
LA VISION CULTURAL... Socio-antropológica de los Sordos	21
Multiculturalismo y Biculturalidad	28
Las y los sordos como minoría lingüística	31
La educación Bilingüe de los Sordos	32
Las diferencias y sus relaciones con la pedagogía	39
ACERCA DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD	43
Acerca de la discapacidad auditiva	47
SEGUNDA PARTE	52
INCLUSION Vs. EXCLUSION EDUCATIVA	
La UNESCO como guía de Inclusión por vía de la Educación	52
La Integración Educativa en el Marco de la Normatividad Colombiana	56
Política Pública de Inclusión Educativa para Personas en Situación de	58

Discapacidad	
Contexto Colombiano de la Inclusión-Exclusión Educativa	66
Estado actual de la Inclusión Educativa en Bogotá D.C.	68
TERCERA PARTE	71
SOBRE EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y EL PENSAMIENTO SOCIAL	
SOBRE LA IDEOLOGIA Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO	72
IDEOLOGIA Y DISCURSO	72
Cognición	77
Sociedad	78
Discurso	79
ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO ACD	81
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION	87
MARCO METODOLÓGICO	
TIPO DE ESTUDIO	87
PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	88
Pilotaje	92
CATEGORIAS DE ANALISIS O CONCEPTOS SENSIBILIZADORES	94
1. Inclusión-Exclusión en el Aula de Clase	95
2. Inclusión-Exclusión como usuario-usuaria de LSC	95
3. Inclusión-Exclusión en entornos y espacios de Aprendizaje	96
4. Inclusión-Exclusión en respuestas al Aprendizaje	96
5. Inclusión-Exclusión en adquisición de lenguaje para Interactuar	97
6. Inclusión-Exclusión en la posibilidad de Participar	97
7. Satisfacción acerca de la Política Pública	98
8. Insatisfacción frente a la Política Pública	98
PROCEDIMIENTO	101
Servicio de Interpretación en LSC/Español	101
Acerca de la Intérprete	102

Consideraciones Éticas	103
Recolección de Información	103
Entrevista Semi-estructurada	103
Grupo Focal	105
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION	107
ANALISIS DE LA INFORMACION	108
HALLAZGOS	110
Caracterización de las y los estudiantes Sordos que participaron de la Investigación	111
Ubicación de las Exclusiones y las Inclusiones desde el discurso	114
Señales de Inclusión-Exclusión de las y los estudiantes Sordos	120
DISCUSION Y CONCLUSIONES	144
1. Proceso Histórico-Reflexivo de la Inclusión Educativa en Bogotá D.C. desde la Perspectiva Socio-antropológica de los Sordos	145
2. Caracterización de las formas como se perciben los procesos de Inclusión-Exclusión de las y los estudiantes Sordos	150
3. La Inclusión Educativa de las y los Sordos en Bogotá D.C. a través de las dicotomías Exclusión-Inclusión	155
CONSIDERACIONES FINALES	160
REFERENCIAS	163
ANEXOS	177
1. Pilotaje	
2. Consentimiento Informado	
3. Esquema de entrevista	
4. Grupo focal	

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

1. Indicadores de Categorías de Análisis o Conceptos Sensibilizadores	98
2. Descriptivo de los estudiantes participantes en la Investigación	112
3. Descriptivo de las estudiantes participantes en la Investigación	113
4. Ubicación de las Exclusiones en el Discurso	115
5. Ubicación de las Inclusiones en el Discurso	116
6. Categoría 1. Inclusiones-Exclusiones en el Aula de Clases	121
7. Categoría 2. Inclusiones-Exclusiones como usuario-usuaria de LSC	123
8. Categoría 3. Inclusiones-Exclusiones en entornos y espacios de aprendizaje	126
9. Categoría 4. Inclusiones-Exclusiones en respuestas al aprendizaje	128
10. Categoría 5. Inclusiones-Exclusiones en adquisición de lenguaje para interactuar	130
11. Categoría 6. Inclusiones-Exclusiones en la posibilidad de participar	135
12. Categoría 7. Satisfacción ante la Política Pública	139
13. Categoría 8. Insatisfacción frente a la Política Pública	141

ESQUEMAS

1. Componentes de la Ideología según Van Dijk, 1999	76
2. Ruta Metodológica	90
3. Discusión y Conclusiones	145

GRAFICAS

1. Relaciones Inclusión-Exclusión en el grupo de datos 1	118
2. Relaciones Inclusión-Exclusión en el grupo de datos 2	119

FOTOGRAFIAS

De la escuela a la universidad. Adriana Jiménez H. 2010. Fotografías digitales que ilustran el recorrido de la investigación.

EXCLUSIONES AMPARADAS EN EL DISCURSO DE LA INCLUSION EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-ANTROPOLÓGICA DE LOS SORDOS

Análisis Crítico del Discurso de Seis Estudiantes Sordos en Instituciones Educativas Distritales Integradoras de la Ciudad De Bogotá D.C

RESUMEN

La investigación visibiliza a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD) las experiencias de exclusión educativa que viven 6 estudiantes Sordos en la Ciudad de Bogotá. Genera puntos de tensión entre las construcciones de las Políticas Públicas que en materia de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad Auditiva se han implementado en Colombia y particularmente en Bogotá D.C. y los discursos de 6 estudiantes Sordos que reflejan formas de exclusión, amparadas en un discurso inclusivo. La discusión desde ACD tiene un color o matiz desde la evaluación a nivel de satisfacción del usuario-usuario de la Política Pública. Así mismo, presenta la confrontación entre las concepciones de discapacidad Auditiva y el reconocimiento de las Personas Sordas como Minoría Lingüística. Cierra la discusión con la postura de una Inclusión Educativa para personas Sordas en el marco de la educación bilingüe y bicultural. La propuesta investigativa es de tipo cualitativo, desde la perspectiva socio-antropológica de los Sordos.

Palabras Clave:

Discapacidad, Inclusión - Exclusión Educativa, Estudiantes Sordos, Educación Bilingüe.

ABSTRACT

The investigation shows from the Analysis Critical of the Discourse (ACD) the experiences of educative exclusion that 6 Deaf students live in the City of Bogota.

It generates points of tension between the constructions of the Public Policies that in the matter of Educative Inclusion for People in Situation of Auditory Disability have been implemented in Colombia and particularly in Bogota D.C and the speeches of 6 Deaf students that reflect exclusion forms, protected in an inclusive speech. The discussion from ACD has a color or shade from the evaluation concerning satisfaction of the user-user of the Public Policy. Also, it presents the confrontation between the conceptions of Auditory Disability and the recognition of the Deaf People like a Linguistic Minority. It closes the discussion with the posture of an Educational Inclusion for Deaf people in the mark of the bilingual education and bicultural education. The investigative proposal is of qualitative type, from the partner-anthropological perspective of the Deaf ones.

Key words:

Disability, Inclusion - Educative Exclusion, Deaf Students, Bilingual Education.



El inicio.

PRESENTACIÓN

En el mundo que se construye a partir del silencio, desde esa no sonoridad, y al mismo tiempo desde la oralidad, que por cierto, generalmente ha permeado la forma de impartir educación en occidente, se han gestado reivindicaciones sociales para que el derecho a la educación en igualdad de condiciones, sea una realidad insoslayable para la población sorda de Colombia en general y de Bogotá D.C. en particular.

Dichos esfuerzos se han materializado en las propuestas políticas de inclusión educativa que se están implementando en la Ciudad. Se resalta en el texto la importancia de la educación bilingüe y bicultural como forma de reivindicación social y política de los sordos, como parte de un entramado que se ha construido para la legitimación del derecho que le asiste a los sordos de nacer y crecer bilingües¹ en un espacio cultural que debe fomentar la escuela integradora o inclusiva. Ahora bien, en el ámbito de ésta dinámica discursiva, existen factores de exclusión, amparados o protegidos en un contexto que se denomina de inclusión; y es precisamente el estudio de este aspecto, el que concierne a la siguiente propuesta investigativa.

Es así, como los discursos de exclusión que históricamente han movilizad las reivindicaciones sociales de las y los Sordos, aparecen como vinculo articulador para la construcción del texto, se asumen desde las historias de vida escolar porque reivindican el lenguaje, las experiencias, las cotidianidades y los pensamientos que muchas veces se pierden en las intenciones inclusivas de las políticas públicas; así mismo, el análisis crítico del discurso, recoge e interpreta esas *voces acalladas*, esas mutilaciones expresivas que nos cuentan la otra parte de la historia, esa historia ancestralmente maltratada y que debe ser contada en un marco de derechos.

¹ F. Grosjean, nos anuncia esta necesidad sentida y vivida. En el apartado sobre educación bilingüe para los sordos se aborda esta situación contextual.

La investigación aborda el concepto de inclusión desde la integración educativa como una forma compleja de interacciones que posibilita acciones de bienestar², la exclusión como esos mecanismos que explícita o implícitamente fomentan comportamientos de alejamiento y retraimiento social que impiden o debilitan la participación de los niñas y niños sordos/Sordos y la biculturalidad y el bilingüismo como opción o alternativa para acercarse a formas dignas de interactuar y vivir (Skliar, C. 2007).

Desde el Modelo Conceptual Colombiano de la Discapacidad y la Inclusión Social MCCDIS (2008), resulta pertinente hacer una exploración de estas dinámicas, toda vez que, involucran la conjunción de aspectos que componen el Modelo, ya que la problematización del trabajo investigativo aborda un problema de calidades políticas³. Al construirse en una plataforma de análisis crítico del discurso, se expone las vivencias de inclusión-exclusión educativa, se afecta el campo de estudios de las relaciones culturales y discapacidad, poniendo de manifiesto que existen hilos de doble vía, que dan movimiento circulatorio (similar al del cuerpo humano) donde las interconexiones de los elementos *políticos y culturales* pueden mostrar con mayor precisión un momento de la realidad con mayores matices comprensivos.

Por lo tanto, la investigación pretende visibilizar esas nuevas formas de exclusión que se camuflan o entretejen en la implementación de los discursos de inclusión educativa para niñas y niños sordos en la ciudad de Bogotá D.C., mediante un estudio de tipo cualitativo, que involucre la disertación desde una perspectiva socio-antropológica de los sordos, donde los discursos y el análisis de los mismos contextualicen una realidad latente y viva, cuyos alcances demostrativos, estarán guiados por las directrices éticas del grupo de investigación de Cognición y lenguaje en la Infancia, perteneciente al Departamento de la Comunicación

² Se explicará con mayor detalle en el marco conceptual la postura de las autoridades Distritales en Bogotá con respecto al tema.

³ Estas calidades políticas se analizan a partir del concepto de Evaluación de Satisfacción, que en palabras de Roth (2007) centra su atención en el grado de satisfacción-insatisfacción del Usuario de la Política Pública, y no en los objetivos de la misma

Humana y delimitado por la línea de investigación Integración social de las personas en situación de discapacidad: familiar, educativa, laboral y cultural de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia.

ANTECEDENTES

Históricamente, la población Sorda ha sido víctima de formas de discriminación y segregación que han incluido desde las “*denominaciones abominables de una de las calamidades humanas más terribles*” (Sacks, O. 1999) hasta el sometimiento a formas de exclusión por razones de uso de una lengua particular, que corresponde a la tendencia normalizante de hegemonía impuesta por una mayoría que rescata el oralismo en la lengua. Oralismo, que en palabras de Alejandro Oviedo (2006) “*hace parte de una práctica colonial, donde el sordo es sometido a la utilización de una lengua que no le es propia*”. En concordancia con el sentido imperante en el siglo XVIII⁴, los sordos, sus cuerpos y sus mentes eran sometidos, escondidos y reprimidos.

El ocultamiento del cuerpo y sus formas de expresión, hacían parte de los dispositivos de dominación. El cuerpo de los sordos y las sordas, no escaparía a la concepción instrumental de cuerpo-contenedor del alma, y por lo tanto susceptible de corrupción. Los sordos, tendrían que ser sometidos a formas de comunicación que rescaten el oralismo, ya que este, visto desde la conceptualización puritana-protestante-burguesa (Séguillon, C. 1996) representa el lenguaje del alma, el lenguaje corporal, por su parte encarnaría la manifestación de lo prohibido.

Es así, como el oralismo se constituye en el gran estandarte de comunicación entre los seres humanos, que tiene su culmen con la consolidación del Congreso

⁴ Las formas de adoctrinamiento en los países europeos del Siglo XVIII, propendían por la defensa de unas significaciones morales que ocultaban el cuerpo. La contextualización que ofrece Alejandro Oviedo (2006) al respecto, ubica una concepción del cuerpo que se constituye en prisión del alma, y el alma debe luchar contra el cuerpo físico, reprimirlo y negarlo, a fin de permanecer pura y limpia para acceder al cielo.

de educadores de sordos de Milán en 1880, donde se oficializó la terapia oral como objetivo específico de las escuelas de sordos (Oviedo, A. 2006). Los Sordos, así considerados, están enfermos, y deben ser curados. La medicina asume entonces el rol que correspondería a la pedagogía (Op. Cit.).

En palabras de Oliver Sacks (1999) “*ese halo de tragedia*” que por generaciones ha cubierto la forma de observar a la población Sorda, se extendió con fuerza hasta los siglos XIX y XX, configurando sistemas de estudio que alienaban el libre desarrollo cultural en nombre de la rehabilitación, como una forma de inserción y adoctrinamiento que gravemente mutilaban las formas propias de expresión y por consiguiente, sus capacidades innatas de acceder al mundo de la comunicación y sus beneficios inherentes, como el ejercicio de sus derechos de segundo orden (salud – educación) en un marco de equiparación de oportunidades para el ejercicio pleno de los derechos, desde lo diverso, lo multicultural y lo diferenciado.

La población Sorda o Sordos, han tenido que vivir en medio de esa categoría estigmatizante de ser objetos de rehabilitación, ya que en las sociedades contemporáneas la lógica de la exclusión ha sido sustituida por la lógica de la reparación (Benvenuto, A. 2005). Los esfuerzos médicos y terapéuticos se han dirigido desde las dinámicas propias del oralismo, hacia el suplir la falla o falta mediante prótesis auditivas o implantes cocleares, atendiendo una angustia que se sustenta en el temor hacia lo diferente y dejando de lado, el derecho a -ser sordo-.

Sin embargo, en la década de los 70's del siglo XX, se genera una explosión en términos de reivindicaciones sobre las estigmatizaciones basadas en el deficiencia, y se fortalecen los movimientos y organizaciones sociales que propenden por la consolidación de una identidad sociológica y lingüísticamente Sorda⁵, dando cabida en los años 80's a la asignación de Persona Sorda, con

⁵ La “S” en mayúscula se expone como una diferencia, hace parte de la construcción de ser Sordo. Se utiliza sordo con “s” minúscula como adjetivo para referirse a una situación audiológica de pérdida de oído y Sordo con “S” mayúscula como adjetivo para referirse a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva. En: El estilo Sordo. 2001

unos mecanismos de protesta definidos y claros que condujeron a hitos como el protagonizado en la Universidad de Gallaudet en marzo de 1988.

En esa oportunidad, la utilización adecuada de recursos humanos, técnicos y tecnológicos hizo posible dimitir a la doctora Zinser⁶ de la rectoría en dicha universidad, marcando un momento trascendental en la lucha de los derechos civiles del pueblo Sordo (Sacks, O. 1999). Esa marca histórica, se inscribiría en los acontecimientos posteriores de escuelas como Lexington, donde una profunda influencia de la oralidad-oralismo, daba cabida por primera vez, desde su fundación en 1860 a que se hiciese un discurso en lengua de señas en una ceremonia de graduación.

Nuestro contexto Colombiano, también ha vivido procesos de reivindicación social de las personas Sordas, con unas particularidades en las negociaciones políticas que se han materializado en normativas que protegen a la población a través del reconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana LSC. Estos a su vez, impactaron los procesos políticos, de movilización social y de inserción laboral y educativa en las adecuaciones curriculares y el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas sordas (MEN, 1990).

Sin embargo, en un estudio realizado por Marisol Moreno (2004) se confirmó que debido al devenir histórico de desarrollo de la LSC, se había dado una época de negación y rechazo hacia la comunicación propia de la comunidad Sorda, entre otras razones por el dominante predominio del paradigma oralista, el uso restrictivo de la lengua y el pobre contacto social entre los usuarios de la misma (Moreno, M. 2004), concluye que la población sorda no estaba socialmente incluida y que tampoco estaba consolidada como minoría lingüística por el rechazo que encontró la LSC en la sociedad Colombiana.

Esto plantea un interrogante acerca del porqué se genera esa brecha en la inclusión de las personas sordas en los ámbitos de la vida social (donde cabe el

⁶ Oyente. La protesta de Gallaudet tenía como propósito que una persona Sorda ocupara la rectoría de la Universidad.

componente educativo) y que se resuelve en el dilema de la aceptación de un puente comunicativo efectivo, eficiente y apropiado, que permita la interpretación de ese sentir-se sordo en todas las dimensiones de su ser. Larrosa & Skliar (2001) lo posicionan desde esa extranjería del otro, que es obligado a ser interpretado por medio de lo escrito, que debe ser interpretado desde el otro, cuando se debe plantear el ejercicio de preguntar: ¿Quién interpreta a quién? ¿Quién debe nombrar y asignar esa denominación al otro? Ese otro⁷ que ha tenido que cargar con el lastre de ser etiquetado dentro de un andamiaje de lo médico, donde la integración al mundo de las *mayorías oyentes normalizadoras*, se ha pretendido por las vías de la integración escolar.

Adriana Benvenuto (2005), plantea que la integración escolar, sea individual o en pequeños grupos de sordos en una clase de oyentes, aunque haya interpretes de lengua de señas, es la puesta en marcha del discurso de la deficiencia en su versión moderna de la exclusión social. Por lo tanto, se debe avanzar hacia la consolidación de modelos con clases anexadas, donde se dé un proceso favorable de reconocimiento hacia lo diverso y diferente, estableciendo diálogos respetuosos de esos dos mundos (el oyente y el sordo) donde exista un conocimiento del otro basado en las potencialidades comunicativas, culturales y cognitivas.

Estamos asistiendo a una serie de cambios favorables en nombre de la inclusión. Dos siglos de emancipación, de luchas y reivindicación ofrecen un panorama que se construye desde el fortalecimiento de la identidad-es Sorda-s, que se apropia de unas dinámicas políticas constructivas, se mueve entre la inercia propia de un temor hacia lo diverso. Explora un potencial de reconocimiento y palpita por ser visible en el bilingüismo y la biculturalidad.

⁷ Ese otro que se siente extranjero.

TEMA DE ESTUDIO

Abordar los discursos de exclusión implica hacer una aproximación a aquellas dinámicas expresivas que se han difuminado, segregado o negado en nombre de unas propuestas políticas totalizantes que impiden el florecimiento de lo diverso.

Acercarse al mundo de lo sordo, es inscribirse en esa cultura que se ha visto segregada por razones del ordenamiento liberal; quien en la ejecución de una normatividad propende por la igualdad, como garantía para acceder a derechos reconocidos constitucionalmente. La marca impuesta en nombre de esa homogenización, ha dado como resultado una explosión de capacidades en términos de movilización social y política para que se reconozca desde una perspectiva de lo diferenciado, a un grupo poblacional conformado por 142.961 personas (BERMUDEZ, C. 2009), personas que se encuentran aisladas en un mundo de oyentes, que no comprenden su lengua de señas (Bermúdez, J. 2009).

Es entonces, cuando aparecen los discursos de las y los seis jóvenes Sordos como un pre-texto⁸ para analizar confrontaciones que se tejen entre unas directrices gubernamentales, expresadas por medio de las políticas públicas incluyentes y las manifestaciones personales de unos discursos que reportan exclusión y que se ven inmersos en esa transitoriedad hacia la inclusión educativa.

Este estudio, se suscribe entonces dentro de esas dinámicas culturales y políticas que se abordan desde los estudios en Discapacidad e Inclusión Social, que propone la Maestría desde su modelo conceptual. Son las interrelaciones entre estos campos, las que permiten construir un corpus conceptual a partir de esa concepción que se tiene de discapacidad auditiva; la cual, a su vez, se contrasta con la percepción socio-antropológica de los Sordos y se resuelve mediante el

⁸ En conversación personal con la Doctora Dora Munévar: “los pretextos, o los pre-textos, aparecen como provocaciones en la investigación” Los discursos de las y los seis estudiantes Sordos, se constituyen en una provocación para el análisis a nivel de satisfacción de la Política Pública de Educación Inclusiva en Bogotá D.C.

Análisis Crítico del Discurso ACD de aquellos jóvenes, que en su propia lengua, permiten la expresión honesta para la visibilización de esas formas de exclusión.

La integración al aula regular mediante los servicios de interpretación en LSC/Español como forma de inclusión, es el escenario escogido para este estudio, interesa para el mismo la recolección de información discursiva, ya que las y los jóvenes que participan en la investigación provienen de formas distintas de crianza, con experiencias vivenciales singulares, y que se recogen en un contexto específico cuyo hilo conductor es: ser Sordos. Es decir, que construyen una identidad o identidades a partir de una lengua propia, más allá de las conceptualizaciones sobre la deficiencia que encierra el modelo biomédico de la rehabilitación, o de las intenciones integracionistas que resaltan el oralismo como expresión normalizante de los discursos.

La visibilización discursiva de la exclusión, que se construye bajo el amparo de la inclusión educativa de las y los jóvenes Sordos, es el tema central de esta apuesta investigativa, que con la directriz del grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, pretende mostrar cómo se manifiestan esas expresiones de 6 estudiantes *incluidos* en una Institución Educativa Distrital (IED), en Bogotá D.C. dentro del marco de una postura política de integración educativa para personas sordas/Sordas.

JUSTIFICACION

Han sido múltiples los esfuerzos a nivel gubernamental para la implementación en Colombia de políticas públicas que propendan por la garantía de los derechos constitucionalmente adquiridos por los ciudadanos; sin embargo, las y los sordos/Sordos han tenido que vivir sus propias batallas reivindicativas para acceder a equiparación de oportunidades en temas relacionados con garantías de derechos de segunda generación, como es el acceso a la salud y a la educación.

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la ley 1346 del 31 de julio de 2009, da fe de ese compromiso gubernamental, pero la no ratificación del protocolo que la regula, también habla de los compromisos dilatados que nutren patrones de violencia tácita hacia las personas en situación de discapacidad, que son precisamente eso, personas que habitan el territorio Colombiano en espera de unos mecanismos facilitadores en su accionar cotidiano, para sentirse realmente parte y constituyente dentro del engranaje social del país que los asume como propios.

Ese país, caracterizado como un Estado Social de Derecho delega en sus instituciones la construcción de políticas públicas que cumplan con los requerimientos propios de sus habitantes y que a su vez, asuman los estándares internacionales de un mundo neoliberal, guiado por la estandarización y la reducción en el gasto público. Y si bien es cierto, que dichas políticas han expuesto el problema social de la discapacidad en las agendas de negociación de lo estatal, aun es largo el camino para que las verdaderas voces de los y las personas en situación de discapacidad tengan eco en esas construcciones donde el constituyente primario sea protagonista de los cambios estructurales requeridos para la inclusión.

Es así, como en el ámbito local, también se juegan las construcciones políticas de inclusión, que para el caso del objeto de estudio de esta tesis, se centra en la reivindicación de esos discursos inclusivos que *han acallado* a sus protagonistas y beneficiarios. Personas sordas que en ejercicio de su ciudadanía, han tenido que acoplarse a unas disposiciones *tal vez* bien intencionadas, pero igualmente no resultantes de una concertación; porque el principal problema de las personas sordas no es su limitación auditiva, sino el desconocimiento simbólico de su lengua materna y las particularidades en sus formas de expresión.

Es por eso, que los discursos de quienes viven las experiencias inclusivas en las aulas de integración con intérprete, deben ser recuperados, expuestos y analizados en el marco de esas fuentes de inclusión que Bogotá D.C. ha suministrado en nombre de la inclusión educativa. Esos discursos hacen parte de la experiencia vivida, se conforman y confrontan la realidad más allá de las cifras de inclusión, pueden provocar la discusión sentida sobre los posicionamientos académicos sobre la discapacidad auditiva y los compromisos reivindicadores de una minoría lingüística que se proyecta desde la evolución de una lengua que está viva, que se reinventa y modifica con el paso de las generaciones, que se nutre de lo urbano, pero que a su vez, está invisibilizada por los acontecimientos tecnocráticos del territorio y el contexto en el que se ubican.

Este trabajo de grado, es un llamado a la visibilización, a la reivindicación de los discursos vivos que se tejen en un aula, en una escuela. Es una exclamación al reconocimiento de las diferencias, es un aporte desde lo diverso, eso diverso, que nos hace Colombianos, que nos ubica como habitantes de un contexto complejo, pero significativamente rico en sus variaciones y propuestas.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Visibilizar las Exclusiones que se amparan en el discurso de la Inclusión Educativa de las y los seis estudiantes Sordos en la Ciudad de Bogotá D.C. que cursan básica secundaria y media con servicio de interpretación en Lengua de Señas Colombiana (LSC) y Español en una Institución Educativa Distrital IED.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Describir el proceso histórico-reflexivo de la inclusión educativa en Colombia, en el contexto de las personas Sordas desde mediados del siglo

XX hasta el año 2010, desde las concepciones en discapacidad hasta la postura socio-antropológica de los Sordos.

2. Caracterizar los procesos de inclusión/exclusión de las y los seis estudiantes Sordos a partir del análisis crítico del discurso y el pensamiento social.
3. Generar textos que nutran la discusión sobre la inclusión educativa de los Sordos, visibilizando las dicotomías en la relación exclusión/inclusión.

PREGUNTA DE INDAGACION

¿Cómo se manifiestan o visibilizan las tensiones de la inclusión/exclusión en seis estudiantes Sordos integrados en una IED con servicio de interpretación en LSC y español en el contexto de la Educación Inclusiva en la Ciudad de Bogotá D.C. desde la perspectiva Socio-antropológica de los Sordos?



Un día para soñar.

MARCO CONCEPTUAL

Se divide en los siguientes aspectos que le dan forma al corpus discursivo que contiene la investigación; el primero, hace una exploración analítica sobre las discusiones en torno a la postura socio-antropológica de los Sordos y la concepción de Discapacidad, el segundo aspecto está relacionado con el desarrollo histórico-reflexivo de las políticas públicas con respecto a la inclusión educativa de las Personas en Situación de Discapacidad PSD en general y de las Personas Sordas en particular, en el contexto discursivo de la educación inclusiva en Bogotá D.C. y, en un tercer momento se integra al texto el análisis crítico del discurso y el pensamiento social, que enmarcan las consideraciones y alcances del tema a desarrollar.

PRIMERA PARTE

LA VISION CULTURAL DE LOS SORDOS Y LAS DISTANCIAS CON EL DISCURSO DE LA DISCAPACIDAD

Este capítulo del corpus conceptual indaga sobre la posición discursiva socio antropológica de los Sordos y la contraposición con el concepto de discapacidad auditiva, menciona una aproximación a la concepción de cuerpo como territorio y su inserción en el campo de los cuerpos normalizantes y hegemónicos. Explora los conceptos sobre minoría lingüística y la educación bilingüe como derecho de la población Sorda.

LA VISION CULTURAL... Socio-antropológica de las y los Sordos.

La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo en que la “normalidad” suele tener la facultad de ocultarlos. Lo “normal” se vuelve cotidiano. Y la visibilidad de lo cotidiano se desvanece (insensible o indiferente) como producto de su tendencial naturalización

(Gentili, P. N.D.)

En los recorridos socio históricos de la inclusión educativa, aparece de forma inevitable el tema de la exclusión y la tendencia de la normalización como mecanismo legítimo de inclusión en el discurso político. Si bien es cierto que las dinámicas discursivas tienen una tendencia a desvincular la concepción bio-médica de la rehabilitación, para acercarse a las discursivas sociales, aún existe en el ambiente una sensación, percepción y conceptualización de la discapacidad en términos de categorizaciones que requieren de *un tratamiento especial*, acciones afirmativas, integración y naturalización en escenarios de inclusión.

Es entonces, cuando aparecen publicaciones como las de Castell, R. 1997 quien analiza las formas de exclusión y su presencia en los escenarios políticos latino americanos. Propone tres formas descriptivas: la exclusión por la vía del aniquilamiento, perpetrado en las dictaduras y lo que él denomina *republiquetas*⁹, donde el exterminio selectivo de aquello que es diferente, se mantiene como una práctica silenciosa de normalización social; la segunda que tiene que ver la exclusión mediante el confinamiento, como sucede en la institucionalización permanente de los cuerpos no deseados, adultos mayores, personas con discapacidad mental y niños en situación de vulnerabilidad, y la tercera que tiene que ver con la exclusión por vía de la normalización, aquella donde todos y todas caben, sin importar las características de lo diferente.

La tercera forma de exclusión a la que se refiere Castell, es producto de una construcción histórica, ideológica y moral (Gentili, P, ND) se produce por la aceptación de los individuos (o sus familias), que en una lucha moral, propenden por la normalización del cuerpo, la mente y el lenguaje diferentes, la naturalización del infortunio vivido por muchos, nunca es producto de causas naturales (Op. Cit). Resulta de una construcción que tiende a imbricarse en la mirada cotidiana,

⁹ La denominación *Republiquetas*, hace referencia a la forma sarcástica por medio de la cual, Castell se refiere a aquellos Estados que asumen los procesos de neo liberalización a través de prácticas sociales, donde la igualdad se traslada a términos de homogenización de los individuos y las organizaciones sociales. Propone que en las dictaduras latino Americanas las desapariciones y aniquilamientos selectivos responden a actuaciones ocultas de un determinado Estado-Nación para garantizar la hegemonía, el imperio del temor y disminuir la actividad social y política de un potencial oponente.

tornando una invisibilidad artificial, consentida, peligrosa, pero que al mismo tiempo se constituye en respuesta, en acto social y político desde el otro, el “normal o normalizado”, que además ostenta la calidad decisoria sobre ese *otro*.

Cuando lo invisible se hace inevitablemente visible entonces se aliena, es asunto del otro. El círculo de la exclusión se contamina y se hace más fuerte, se propaga la suma de los excluidos, las pequeñas minorías se tornan en mayorías. Se aplacan, se incluyen, se normalizan (Op. Cit.). Pero al sublevarse, pasan a ser objeto de exclusión, es ahí, donde la reivindicación de los derechos, de los cuerpos y de las lenguas, tiene un precio.

Ese precio, es la movilización social y política para la transformación, es la resistencia, es el rescate de la diferencia, es la consolidación de una identidad, o unas identidad-es Sordas¹⁰, que buscan la aceptación en lo diverso, no en la naturalización o la normalización de los cuerpos, el lenguaje, las vidas y el destino de las mismas. Por lo tanto, la resistencia surge en medio de las predicas neoliberales del Estado, como una respuesta de tipo cultural. La globalización cultural hace que emerja una realidad de lo diverso, donde a través de la visibilización se logra la autoafirmación (Marín, L. 2007). La globalización¹¹ no se asume como una homogenización o estandarización a través del consumo, sino como la época del multiculturalismo y de la interculturalidad (Castells, M. 1997), claro está que esa oportunidad de crecimiento organizativo depende de las actoras y actores involucrados y su capacidad de generar estrategias de posicionamiento, de agencia, tal como se aprecia en los recorridos históricos de reivindicación de las y los Sordos.

¹⁰ Como en muchos procesos de movilización social y política, los Sordos han construido identidades, en este caso identidades Sordas, con bucles y reversos, ahí, lo diferente y lo diverso tendrá un lugar propio, con tensiones y propuestas, con brechas y puentes ideológicos.

¹¹ La globalización, que responde a un discurso neoliberal de los Estados, predica por un aparataje estatal cada vez más reducido. Sin embargo, desde lo histórico, la globalización sería vista como un proceso complejo, de intrincadas conexiones en red, donde los hilos de lo económico, lo político y lo cultural se entrelazan.

En el caso Colombiano, el despertar al fenómeno del lenguaje del pluralismo, se debe a los alcances de la Constitución Política de 1991, donde se introduce la multiculturalidad, el lenguaje explícito de los derechos y la diversidad (Marín, L. 2007), Constitución que deja al descubierto las inmensas brechas sociales y culturales de los grupos poblacionales excluidos, entre ellos las y los Sordos. Si bien es cierto, la apuesta se debe hacer hacia una inclusión simbólica, desde las oportunidades educativas, la percepción de desigualdad material y la exclusión concreta continúa en aumento (Op. Cit), por lo tanto, la lucha cultural no es accesoria, sino cada vez más pertinente. *“Las sociedades han valorado a los hombres por lo que hacen, y en un plano secundario, han atendido a los hombres por lo que son”* (Touraine, A. 1996).

La lucha social donde se confronta la valoración del hombre (igual de la mujer) por lo que hace, versus la atención al hombre y a la mujer por lo que es, genera múltiples expresiones de pensamiento hacia la reivindicación. Tal es el caso de las y los Sordos, donde después de siglos de ser tratados y de asumirse como sujetos sociales y políticos pasivos, hacen el salto hacia la transformación del imaginario y las representaciones sociales. Se constituyen en presencias, índices de la realidad y la constatación (Paniagua, M. 2010). Asumen una postura libertaria, crítica y activa frente al *otro*, que juzga y dispone; y al interior de la comunidad, hacia ese despertar de un ser político y demandante de derechos, de forma particular el derecho a una lengua propia.

Como sostienen los investigadores argentinos Skliar, Massone y Veinberg 1995 “la historia de la sordera ha sido concebida a veces sólo como la historia de las instituciones y las obras escritas por los educadores oyentes y no como la verdadera historia de las personas Sordas”. O, al decir de Sergio Lulkin: “la sociedad mayoritariamente oyente produce, en sus espacios de poder, los sentidos que los términos “sordo” y “sordera” adquieren, y el modo como esos conceptos son utilizados a lo largo de los diferentes períodos históricos” (Agüero, L. Barrionuevo, M. Ferrándi, M. 2004. Pp. 25).

Evidencia de ello, son los escritos de Aristóteles (384-322 a.c.) en su obra “Sobre los sentidos y los objetos sensibles” donde describe la primacía de la audición en el conocimiento, ya que el aprendizaje se da a través del discurso, comprensible mediante el habla, compuesta por palabras, siendo cada una de ellas un símbolo racional. Así, durante muchos siglos las y los sordos fueron considerados ineducables. La palabra hablada, el oralismo, adquiere un poder trascendental en el posicionamiento del discurso del poder, la tradición Aristotélica, reflejada en el adoctrinamiento para la adquisición y uso de las lenguas con representación fonológica y escrita, tendrá impactos de gran significado en la construcción social de las y los Sordos.

Aunque en los conventos Benedictinos en el siglo XII, el uso de las lenguas de señas era permitido como una forma de acceder a la lectura y la escritura para las personas sordas y los monjes que hacían voto de silencio. Y que curiosamente la palabra benedicto proviene del latín Bene-Dicto, en español: Bien dicho (García, I. 2004). Lo benedicto (lo bien dicho), lo dicho mediante el uso de señas, en el siglo XX y en esta primera década del siglo XXI, con la catapulta del acceso a la información, los procesos investigativos lingüísticos y el reconocimiento de unas identidades Sordas (entre otros aspectos) potencializa los discursos Sordos, mediante el uso del lenguaje de señas como primera lengua, con unos elementos comunes y universales lingüísticos (op. Cit) que acercan las problemáticas propias de los Sordos a las dinámicas de la defensa de una primera lengua¹² más que a los procesos de rehabilitación integral de la sordera.

Así, la concepción socio-antropológica de los Sordos, mediante los discursos ideológicos que se producen desde la misma comunidad, asume a la persona Sorda como un sujeto social y político cuyo déficit auditivo no afecta el ulterior desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo¹³, y considera imprescindible la

¹² Posición que se defiende desde la Socio-antropología de los Sordos.

¹³ Es decir, se aleja conceptualmente y desde sus prácticas de la rehabilitación para el oralismo, el sujeto sordo no es visto desde el déficit, sino desde la potencialidad. Lo importante, es el rescate, significación,

exposición temprana a una lengua de señas, con el objeto de promocionar políticas educativas para el acceso a la información y al conocimiento cultural (Skliar, C. 1997) en un proceso de evaluación bidireccional, constante y retro alimentado, donde se parte del reconocimiento de las particularidades lingüísticas y cognitivas, para la interacción en el uso compartido de una misma lengua –la lengua de señas- y la potencialización de las competencias y sus respectivas producciones en todas las áreas del conocimiento.

Dicho proceso de evaluación bidireccional al interior de la comunidad Sorda lleva al planteamiento de una línea de derechos relacionada con el nacer y crecer en la biculturalidad y el bilingüismo, es decir, que dentro de las tensiones que se manejan de forma particular en los discursos educativos, ante la brecha conceptual que genera la homogenización, la dificultad en trazar fronteras entre los problemas de aprendizaje, los problemas sociales y el fracaso escolar (Op. Cit.), se postula una respuesta desde la identidad contra la alienación educativa, donde a la persona Sorda no se le considera desde la deficiencia, sino desde la diversidad.

Skliar, C. (1997) plantea que el derecho a la educación que también asiste a los sordos, no consiste en que los sordos tienen que ir – como todos los demás- a la escuela, lo que afirma es que las discusiones sobre dicho derecho se deben analizar, evaluar y planificar en conjunto a partir del concepto de educación plena, significativa, justa y participativa, sin las restricciones impuestas por la beneficencia o enmarcadas exclusivamente en el discurso de la rehabilitación funcional u oralismo de los sordos.

La educación para personas sordas, desde esta perspectiva plantea el derecho en equiparación de oportunidades, en este caso equiparación entendida a partir del acceso a la propia lengua, una lengua que se mueve y manifiesta en un territorio compartido con los otros (los oyentes) quienes en su afán de dominación y

valoración y exigibilidad al derecho a ser Sordo, con una identidad(es) en constante evolución y con una lengua propia.

homogenización se han encargado de rotular a estos otros (los sordos) en un ejercicio de separación y fragmentación que los constituye en minoría. La tendencia a construir minorías cumple su propósito de separación, en palabras de Carlos Skliar (1995), la arbitraria separación de los sordos, en términos de lo educativo trae como consecuencia el refugiarse y avergonzarse de una situación, atrae el discurso de la discriminación y por ende, de todas las demás discriminaciones: las civiles, las legales, las laborales, las comunitarias, las culturales.

Se recae, entonces, en los temas políticos menores¹⁴, como el del asistencialismo, donde la educación de las y los sordos, se encuentra inmersa en un discurso de lo menor, ya que no se analiza desde las discusiones educativas propiamente dichas, sino desde la perspectiva reduccionista de los significados: sujeto deficiente / escuela con bajas expectativas / pobres resultados, lo cual envuelve al sujeto sordo en los mecanismos propios de la exclusión y la marginalización (Skliar, C. ND).

Además de las restricciones propias de la exclusión, las y los sordos (y los Sordos también) deben enfrentarse al cuestionamiento propio de la negación del otro – oyente-, que de forma tangencial afirma que el sordo es bilingüe, porque construye unas cualidades comunicativas que le permiten estar en contacto con el mundo (el mundo mayoritariamente oyente). En un próximo apartado, se dedica un espacio a la discusión de la educación bilingüe en personas sordas, como derecho.

¹⁴ Se hace referencia a lo que Carlos Skliar (ND) plantea en términos de las discusiones políticas (los temas menores en la agenda política general de una Nación-Estado y en particular los temas de educación como parte de la agenda) con respecto a la educación. La educación especial, donde se incluía a los sordos, discutía desde la rehabilitación, pero sus alcances difícilmente se centraban en la potencialización del estudiante y sus capacidades, precisamente porque su discurso, prácticas e ideologías se asentaban sobre la base de la deficiencia y no de la diferencia. Para más información sobre este tema, en el capítulo sobre la discusión de la política educativa para personas sordas en Colombia, se hace un recorrido histórico que evidencia esta posición conceptual.

Multiculturalismo y Biculturalidad.

...Y desde luego, la forma ideal de la ideología en este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que, desde una suerte de posición global vacía, trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado.

(Zizek, S. 1998)

El mito de la consistencia cultural representa a las comunidades como portadoras homogéneas de creencias y estilos de vida, donde se experimenta una única forma cultural (Duschatzky, S. Skliar, C. ND). Cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran de forma independiente a las relaciones de poder y jerarquía. Este mito, que nace de los estudios sobre el origen de las culturas primitivas (Op. Cit.), da origen a un sin número de equivalencias culturales en los territorios que se caracterizan por los discursos ideológicos de igualdad en las construcciones contemporáneas. Es decir, que asimilando el concepto de que las culturas se tejen con hilos iguales (hilos de igualdad) todas y todos caben en la malla que se forma.

Sin embargo, resulta que los hilos con que se teje la malla¹⁵ cultural, no son iguales entre sí, por lo tanto, cada tapiz será diferente, diverso en sus texturas y amarres, con variantes de resistencia y uso. El mito de la cultura basada en lo homogéneo, pasa por un tamiz que explora cada uno de los hilos, y en esa exploración llega al concepto de una construcción cultural, donde la igualdad se concibe en términos de derechos, no solo de formas de vivir y habitar en la cultura, sino de reivindicar en la cultura, por lo tanto se manifiesta y se reivindica en lo diverso. Entonces la cultura ya no es una o única, es múltiple, puede ser asumida desde ópticas particulares y analizada de acuerdo a sus particularidades.

Si la cultura ya no es una y por lo tanto es múltiple, entonces se tendrá que hablar de lo multicultural y sus variables o formas de tejido, entre esas, la biculturalidad,

¹⁵ El concepto de malla flexible, que se utiliza como elemento gráfico de representación de los tejidos socio-culturales, se puede apreciar en el trabajo de Brand & Pope en 1977, quienes explican que el grado de vulnerabilidad o discapacidad es proporcional al apoyo social y cultural, la accesibilidad o la tecnología asistida, entre otros soportes. Disponible en MCCDIS (2008)

que en términos de la metáfora del tejido, será visibilizada como aquellas culturas que se tejen a partir de dos hilos, donde los sujetos, dotados de experiencias vivenciales, habitan y construyen culturas a partir de dos construcciones del mundo alternas y complementarias, en el caso particular de las y los Sordos, el mundo dominante de los oyentes y los procesos de construcción de una cultura propia o culturas propias (para no caer en la trampa de las dicotomías, que se asimilan al mito de la uniculturalidad) que se pueden tejer en un territorio particular.

Entonces, la multiculturalidad aparece en el escenario como la forma ideal para resolver el problema de lo diverso, sin embargo desde las posturas globalizadoras del capital, se entenderá dentro de las dinámicas propias de la nueva colonización en la era de la aldea global, es decir, el multiculturalismo mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada (Zizek, S. 1998) donde la cultura del otro¹⁶, auténtica y cerrada, es respetada bajo la particularidad de lo autorreferencial, es susceptible de ser estudiada y posicionada dentro de un débil mecanismo de compensación por las injusticias y asimetrías de poder (Duschatzky, S. Skliar, C. ND), para superar los antagonismos culturales en una especie de convergencia simbólica (Op. Cit).

Dicho mecanismo que propende por la superación de las barreras y antagonismos culturales, tendrá un matiz vigilante y excluyente en las posturas más conservadoras del multiculturalismo¹⁷, toda vez que, vigila a aquellos que se alejan de la alteridad consumista y productiva (Op. Cit), entre ellos a las personas en situación de discapacidad, quienes continúan siendo expulsadas de los territorios de la multiculturalidad, ya que el patrón imperante del consumismo aleja o desecha a aquellos cuerpos y mentes oscuras e incompletas (Op. Cit). Ante este panorama vigilante, saldrá a relucir propuestas de educación multicultural como la

¹⁶ Ese otro que es Sordo y esgrime una o unas construcciones biculturales.

¹⁷ Malegarie, J. ND. Explica las posiciones conservadoras de la multiculturalidad como estructuras rígidas de conexión cultural, mientras que la interculturalidad realiza apuestas con una noción propositiva de encuentros entre culturas móviles y evolutivas. Como se explica en el texto, la multiculturalidad en su expresión conservadora, observa y vigila como se hacía en la época del colonialismo español del siglo XVIII.

de McLaren (1997)¹⁸, quien sugiere la necesidad de reivindicar otras políticas de significación. Debe cuestionarse el esencialismo mono cultural de toda forma de centrismo y entender la educación como una lucha alrededor de los significados políticos (McLaren, P. 1997).

Los significados políticos a los que se refiere McLaren, ubican en la escena de lo político y lo educativo, a aquellos que se encuentran orbitando a los clásicos centrismos (logo, hétero, falo, etc.) o que cohabitan en ellos, tal es el caso de los excluidos y excluidas, ya que se encuentran inmersos en el currículum, y hacen parte de una realidad social. En el caso particular de las y los Sordos, estos tendrán que abogar por una ubicación móvil de acuerdo a unos intereses estratégicos que propenden por una compensación real en medio de la intrincada red de relaciones y tensiones de poder y jerarquía.

La posibilidad de trabajar a partir de las ideas del multiculturalismo crítico de McLaren, permite optar por un camino donde el ser Sordo (o sordo) puede ser contemplado como una diferencia política y una experiencia visual (Skliar, C. Lise, M. 2000) y de ese modo pensar las identidades sordas a partir del concepto de la diferencia, donde la sordera, niega una atribución puramente externa de ser sordo a una característica marcante, una posición contraria y negativa ante el oyente (Op. Cit.). Por el contrario, la marca diferencial se entiende desde la experiencia de lo visual como construcción de identidades biculturales, que no están en oposición con el oyente, sino que comparten similitudes y diferencias a la hora de vincularse a los recorridos territoriales en búsqueda de la tan anhelada igualdad¹⁹.

En palabras de Silvana Veinberg (2002) “cuando se da el cambio de la mirada de lo médico hacia lo social antropológico surge el concepto de bilingüismo, el sordo

¹⁸ McLaren, P. 1997. Citado en Veinberg, S. Skliar, C. 2002.

¹⁹ Esta anotación refleja la singularidad de las relaciones de poder y jerarquía cuando se reconoce al otro como diferente. Ese proceso de reconocimiento permite ver al otro, desde múltiples dimensiones, donde habrá encuentros y desencuentros, se comparte situaciones o condiciones como la pobreza. La segmentación perversa de los grupos, reafirma las posturas asistencialistas, mientras que el reconocimiento del otro aboga por los discursos y prácticas de igualdad, al lanzar puentes entre las brechas que genera el desconocimiento de la otredad.

como sujeto bilingüe. Un sujeto curioso por conocer el mundo que lo rodea, deseoso de comunicarse con sus maestros y de compartir con ellos sus experiencias”. Por lo tanto, la niña y el niño sordo bilingüe puede ser comparado con otros niños pertenecientes a minorías bilingües que utilizan y desarrollan dos lenguas, y a la vez se diferencia de estas por su condición específica, ya que las y los bilingües no son la suma de dos monolingües sino que presentan una configuración lingüística única y específica. De la misma manera, una persona bicultural no es la suma de dos monoculturas, sino que es la combinación de los aspectos de ambas culturas que producen una única configuración cultural (Op. Cit.).

Las sordas y los sordos como minoría lingüística

De niños teníamos que escondernos para hacer señas, si en el Colegio nos veían haciendo señas, nos decían que no, que eso no era correcto, hablar, hablar, producir voz.

(Santacruz, M. 2009)

Las y los sordos/Sordos han construido su lengua, de hecho la siguen construyendo, buscan formas de significar y comunicar. A medida que el panorama mundial es reclamado en la interacción y el acceso al conocimiento y la vivencia, surgen nuevas palabras, nuevas señas. Con la Ley 324 de 1996, el Estado Colombiano reconoce la Lengua de Señas Colombiana LSC, como lengua natural construida históricamente y empleada por sus usuarios, porque satisface sus necesidades comunicacionales, lingüísticas y cognoscitivas. Ella es la expresión colectiva de una comunidad minoritaria, y tiene una significación social y cultural que debe ser respetada. Más allá del reconocimiento de la existencia de la LSC como una lengua particular, se impone el reconocimiento de la comunidad que la utiliza, con sus propios valores sociales y culturales (INSOR, 2003).

El establecimiento de una minoría lingüística responde a las características comunicativas propias de una comunidad. La fluctuación de su permanencia y

usos estará condicionada por los niveles de aceptación y posicionamiento de la comunidad mayoritaria usuaria de una lengua dominante. En palabras de Hyltenstam, K (1994) circunstancias de tipo Psico-sociológico hacen que el destino de una lengua minoritaria fluctúe entre la prohibición total hasta su promoción, pasando por la tolerancia, lo cual depende de manera determinante del grupo mayoritario dominante.

En el caso particular de la lengua de señas esta no puede ser abandonada o trasladada, es propia, inherente al hecho de ser sordo/Sordo, sin embargo, debido a que el 95% de sus usuarios-usuarias nace y vive en un hogar de oyentes que seguramente habla un lenguaje oral (INSOR, 2003) corre serios riesgos de posicionamiento, en primer lugar por las posturas rehabilitadoras del oralismo que generan niveles de ansiedad significativo en los padres *generalmente oyentes* y las posiciones hegemónicas o normalizantes que suelen circular en los discursos de la escuela.

Por su parte, la lengua de señas como primera lengua, ha demostrado con suficiencia que resalta las capacidades y competencias lingüísticas de sus usuarios-usuarias, permite el fortalecimiento de identidad-es Sordas y cultura sorda. Sus objetivos de uso al interior de las comunidades sordas nacionales, es alcanzar la aceptación pública de las personas Sordas como miembros iguales - iguales en empleo, en representación política y en oportunidades educativas. Otro objetivo igualmente importante es la aceptación y el reconocimiento de su historia y el uso de las señas como medio de comunicación (INSOR, 2003).

La coexistencia en un espacio geográfico de dos lenguas, una que reclama su lugar (LSC) y otra que domina las formas comunicativas (el español), encuentran en el bilingüismo y la multiculturalidad, puntos de encuentro para la inclusión de las personas sordas/Sordas.

Según Grosjean (2000) Los sordos se definen como bilingües y multiculturales porque al igual que otras minorías lingüísticas, se encuentran rodeados de grupos

que poseen rasgos diferentes no sólo en el plano lingüístico, sino también cultural. Este tema se explora con mayor detalle en los siguientes apartados.

La educación bilingüe en sordos.

Las lenguas y las culturas de las comunidades de sordos siempre han estado presentes entre las de los oyentes. Todas ellas constituyen identidades colectivas, las de los sordos y las de los oyentes, por igual ambas son el resultado del devenir histórico social de grupos diversos e igualmente humanos.

(Fridman, B. 2000)

Al retomar los discursos de igualdad, de la búsqueda de la tan anhelada igualdad, que aparece dentro de los recorridos conceptuales y vividos de las personas sordas y aquellos que les acompañan²⁰, aparece la inclusión por vía de la educación bilingüe, como punto clave y álgido desde la discusión que propicia los debates del tránsito de la integración hacia la inclusión educativa. Álgido en el sentido que cuestiona posiciones y movimientos desde la construcción de la política *o de lo políticamente correcto*²¹.

Con respecto a la discusión sobre integración e inclusión educativa, se hará una breve conceptualización que guíe al lector o lectora con respecto a la categorización que se hace con respecto al tema.

La **integración educativa** se comprende un concepto de dominio, el cual estará presente en la forma de impartir educación. Este se caracteriza por sus límites, los cuales son solidarios a su esencia. Es decir, limitan con su propio contenido cognoscitivo, aquel que establece reglas de homogenización en la experiencia educativa y por lo tanto, pertenecen a un propio sistema conceptual (Barraza, A. 2002). La normalización y sectorización hacen parte de la experiencia integradora; los cuales en el contexto educativo de los sordos/Sordos, responderían a criterios

²⁰ Se hace referencia a personas oyentes que desde la investigación, la academia y la institucionalidad han acompañado los procesos de construcción conceptual de los sordos en términos de diseño de políticas públicas de inclusión. Para el caso Colombiano, desde la institucionalidad el Instituto Nacional de Sordos INSOR.

²¹ El elemento de lo políticamente correcto se documenta en varios apartados de este texto. Se resalta en el abordaje que se hace de la política de inclusión en el capítulo 2 del marco conceptual.

de maximización de la interacción entre sujetos de la misma edad, sin importar sus características o particularidades, así estas lleguen a ser discapacitantes por el ambiente en que se desenvuelven. Esta postura integradora, encierra un riesgo significativo en la inserción de los sordos/Sordos a la vida escolar, toda vez que se desconocería sus particularidades de aprendizaje y se establecería un mayor control hacia el tema de la lengua de señas, que para este caso, es el convocante del proceso integrativo al aula regular con oyentes.

Por otro lado, el concepto de **inclusión educativa**, aboga por las diferencias, las singularidades y las particularidades de lo que implica ser bilingüe –como en el caso de los sordos/Sordos- donde sus procesos de aprendizaje no solo están mediados por la lengua primaria, sino por el acceso a una segunda lengua, lo cual implica activar un sistema dispositivo de oportunidades que requieren ser equiparadas. Por lo tanto, la inclusión se aleja de la integración en el asunto de la normalización y se establecería en el dialogo de las capacidades diferenciadas, las formas alternativas de acceder al mundo del conocimiento, el reconocimiento a crecer y vivir en un ambiente escolar bilingüe enriquecido.

La discusión sobre lo bilingüe se puede ubicar en el campo de las inclusiones y las exclusiones²² donde lo problemático aparece cuando las polaridades se atribuyen o subrayan para generar mayores brechas, desventajas sociales (Becerra, P. 2005). El no ajustarse a los fenotipos y conductas características del promedio de una sociedad, parece condicionar el lugar que se ocupa en ella, a nivel simbólico y material (Op. Cit.). Es decir que cuando se discute sobre la pertinencia de lo bilingüe, aparece en el escenario diferentes niveles de tensiones que se articulan al problema de la inclusión, ya que se debe de-construir la configuración que se tiene del otro, en un primer nivel porque se establece una relación de significación cultural en lo lingüístico y en segundo nivel porque se debe garantizar el acceso a

²² Dinámica propia de este proyecto investigativo. La definición de estos conceptos se expone en el marco metodológico de este documento.

derechos constitucionalmente reconocidos, a partir del uso de una lengua diferente, en este caso LSC.

Al respecto aparece Paulo Freire con las discusiones sobre la pedagogía de las diferencias, según la cual, históricamente, prácticas sociales de exclusión, negación y aniquilamiento del otro diferente constituyeron identidades desde la deslegitimación y la negación. La escuela colaboró en ese proceso de reproducción de la deseada identidad común y, bajo el lema de la educación universal, promovió la eliminación de las diferencias, justificando clasificaciones y desvalorizando algunas identidades que no se adaptaban al modelo propuesto e impuesto (Fernández, M. 2008). Sin embargo, la lengua de señas se abre paso en medio de homogenización y reclama su lugar en los escenarios de la educación, de la reivindicación de derechos y la significación lingüística y multicultural en lo bilingüe.

Ese, es entonces el punto de tensión en la discusión, el uso de la LSC y su configuración a partir de las pedagogías de la diferencia, ya que hacen parte de una configuración identitaria expuesta por una minoría lingüística, que busca no condicionarse, sino generar ajustes en el fenotipo dominante –el de las mayorías oyentes- al establecer un puente comunicativo basado en el respeto a una lengua propia, que al ser reconocida en lo simbólico y lo material²³ disminuye la propensión a las desventajas sociales y su interrelación con las exclusiones sociales que se derivan de ello. el tema de la pedagogía de la diferencia se abordará con mayor detalle en el siguiente apartado.

Diferentes estudios realizados en contextos latino americanos²⁴ resaltan la importancia que subraya Pilar Becerra (2005) del valor simbólico y material, que se ha puesto de manifiesto en los discursos de condicionamientos desde las mayorías oyentes. Concluyen, entre otras cosas que la zona de desarrollo próximo

²³ Haciendo una alegoría al postulado de Pilar Becerra en su tesis de Maestría MADIS 2005.

²⁴ Se resaltan los realizados en Argentina por S. Veinberg y en Uruguay por el proyecto de Socialización y Pedagogía Lingüística, del Instituto de Psicología y Lingüística de la Universidad de la Republica del Uruguay.

de los sordos²⁵ está ligada a la perspectiva culturalista de lo bilingüe, se considera fundamental en el contexto social de la educación con sordos la apropiación temprana de la lengua de señas, el ambiente lingüístico enriquecido donde la capacidad de aprendizaje de cada niño-niña se nutre al máximo de su potencial, de forma tal que pueda resolver problemas con criterios de autonomía, en colaboración de otras personas (Agüero, L. Barrionuevo, M. Ferrandi, M. 2004). Esto indica, que cuando el contexto educativo rompe las barreras que se impone desde lo comunicativo, y asume una posición bilingüe, donde padres y docentes oyentes interactúan en lengua de señas con las y los sordos, estos despiertan procesos internos que se convierten en logros evolutivos posteriores (Op. Cit.).

Al respecto Carlos Skliar, María Ignacia Massone y Silvana Veinberg (1995), afirman que la propuesta, difundida actualmente en buena parte del mundo y designada con el término genérico de educación bilingüe, se orienta al cumplimiento de cuatro objetivos generalmente olvidados en la escuela:

1. la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de las niñas y los niños sordos.
2. el desarrollo socio-emocional íntegro de las niñas y los niños sordos, a partir de su identificación con adultos sordos.
3. la posibilidad de que estos niños y niñas desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza.
4. el acceso completo a la información curricular y cultural.

Lo cual afirma que el problema de las y los sordos en la inclusión educativa no estará marcado por una deficiencia auditiva, sino por el grado de comprensión de aquello que significa ser portador-portadora de una lengua diferente, por lo tanto los esfuerzos deben estar dirigidos al enriquecimiento de un ambiente-contexto

²⁵ La zona de desarrollo próximo está ligada con los periodos críticos del aprendizaje. Con respecto a la edad de aprensión de una lengua, la proximidad a los primeros cinco (5) años del desarrollo del niño-niña serán de vital importancia en la adquisición de la primera lengua.

que promueva esas formas particulares de vivir el mundo a partir de lo que Carlos Skliar²⁶ denomina una diferencia política y una experiencia visual.

Grosjean, F. (2000), desde la postura de derechos, plantea el proceso de adquisición de lengua de señas como una responsabilidad social y como una garantía depositada en lo Estatal. Con respecto al derecho que le asiste a los sordos a nacer y crecer bilingües, sostiene que tener contacto desde una edad temprana con dos lenguas ofrecerá al niño sordo muchos más recursos que tenerlo con una sola lengua, cualquiera que sea su futuro y cualquiera que sea el mundo en el que elegirá vivir. Este planteamiento, producto del proceso investigativo de F. Grosjean, ubica la libertad instrumental de desarrollo de una persona a partir de su agencia del conocimiento²⁷. El dilema moral de la suficiencia en una lengua, aísla al sordo de la elección del camino o caminos que quiera recorrer, supeditándolo a marcos cerrados de *vivir con libertad*²⁸.

Ahora bien, la construcción de escenarios de libertad, donde el derecho a nacer y crecer bilingüe que asiste a los sordos sea posible, requiere de la revisión de tensiones que Skliar, C. & Cols. (1995) plantean de la siguiente forma:

- ✚ la verificación del concepto de sordo y sordera que predomina en las actitudes de los oyentes en el contexto de lo educativo y *por supuesto de los mismos sordos*.
- ✚ Los problemas derivados de la enseñanza de lengua de señas a los oyentes, sus metodologías de aprendizaje y la realidad comunicativa entre profesores oyentes y estudiantes sordos en el aula.

²⁶ En el bilingüismo de los Sordos. Volumen 1. No. 4. INSOR. Bogotá, marzo de 2000. Pp. 13.

²⁷ Al respecto, Amartya Sen, 1999. Hace una extensa exposición en Desarrollo y Libertad. Plantea, que el desarrollo de una nación está mediado por la capacidad instrumental que tienen las personas para acceder a oportunidades económicas, esa oportunidad de participación en el mercado, estará ligada al acceso a libertades políticas, como las que se contemplan en el derecho a recibir educación de calidad.

²⁸ La agencia que le asiste a los seres humanos de escoger sus caminos, de ser libres, en el caso particular de los sordos estará guiado por el acceso a dos lenguas, la lengua de señas como primera lengua y en el caso particular de Colombia, el español en su modalidad escrita, principalmente.

- ✚ Las barreras legislativas y educativas que promueven formas de exclusión en la vida ocupacional/laboral de las personas sordas.
- ✚ La verticalidad de los modelos educativos, donde el maestro oyente tiene injerencia en las decisiones pedagógicas y extra pedagógicas de las y los sordos.
- ✚ Los problemas de planificación de una continuidad educativa bilingüe y su articulación con la universidad.

Estas tensiones tienen un impacto significativo en el abordaje de la educación bilingüe para sordos, ya que evidencian en la práctica el asunto de la inclusión física de la y el estudiante sordo en el aula y la responsabilidad que le cubre a la IED²⁹ con respecto al modelo pedagógico que acompaña las diversas propuestas de inclusión, entre las que se destaca la integración con intérprete³⁰, donde la escuela ha realizado una acomodación desde la arquitectura educativa, pero ha dejado de lado la definición ideológica de la misma³¹. Así Skliar, C. & Cols. (1995) proponen que la transformación radical en la escuela de los sordos requiere sobre todo de programas a largo plazo, con el objetivo de que los testimonios y las opiniones de los propios sordos, prohibidos y reprimidos durante más de un siglo, permitan retomar las ideas de participación e igualdad de derechos educativos.

En palabras de Fridman, B. 2000, el sordo tiene derecho a comunicarse en su lengua, la niña o niño sordo tiene derecho a que en su aula se use su lengua y, finalmente, tiene derecho a que en su educación se plasme una realidad bilingüe y cultural más equitativa, como la que debería primar entre la Comunidad de Sordos y la mayoría hispanohablante, por fuera y por dentro de las familias de sordos y oyentes.

²⁹ Institución Educativa Distrital IED.

³⁰ Escenario escogido para la realización de este trabajo investigativo.

³¹ En el apartado de la discusión de resultados, se muestra con mayor detalle como la implementación de los programas de integración con servicio de interpretación en la media con sordos, han realizado adecuaciones estructurales de inclusión educativa, pero han desatendido la definición ideológica de los discursos socio-antropológicos de los Sordos en las vivencias cotidianas en la escuela. La referencia de la acomodación arquitectónica educativa es tomada de Skliar, C. & Cols. 1995.

Equidad que se puede asumir cuando aparece en el escenario de las transformaciones la concepción de hospitalidad propuesta por Skliar, C. 2007, donde lo diverso se materializa en la escuela cuando esta se constituye en lugar de bienvenida, de recibimiento, de acogida, de ser, de ejercer la hospitalidad sin restricciones, desde la experiencia en el lenguaje, dejando que el otro irrumpa como tal en las aulas, en nuestros temas, en el currículo escolar, en los patios, en la propia vida, en lo vivido, en lo recorrido y ya trazado, y en lo que se debe trazar de nuevo. De lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y se quede allí, sin más, sino que la escuela se haga responsable de ese otro hasta tal punto que se haga posible una metamorfosis a partir del otro (Op. Cit.).

Entonces, la educación bilingüe como derecho, adquiere un matiz de pertinencia y de permanencia en el otro, ese otro que se desliga de su status de juez sobre las relaciones de lo normal y lo que no lo es, para significarse o re-significarse en ese otro que evidencia la diferencia, la suya, la propia, la de todos y todas, más allá de los marcos normativos, en expansión hacia las aristas que se desprenden de la significación de asumir una postura de derechos, que no le es ajena al otro, que no le es prestada, que es reivindicada en la experiencia, en la aceptación que está por encima y por debajo de la tolerancia, que nos es propia y le es propia, por la mera condición de ser-humanos.

Las diferencias y sus relaciones con la pedagogía

Su educación emancipadora logra superar la relación narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador.

(Fernández, M. 2008)

El marco de derechos en torno a lo bilingüe es uno de los pilares sobre lo que se construye este documento. Su presencia ha servido para pensar sobre la educación de los sordos/Sordos. Aparece el pre-texto de la pedagogía como elemento convocante para pensar en las diferencias. Se ha mencionado en apartados anteriores, la relevancia de asumir posturas conceptuales y vivenciales

en la escuela y escenarios de educación que desvinculen ideas anquilosadas sobre el ideal de uniformidad e identidad común que circula en algunos centros educativos. Sin embargo, el tema de lo diverso y lo diferente, ha estado presente en las discusiones actuales sobre educación.

Al respecto, Marisa Fernández (2008) argumenta sobre la urgencia e importancia del respeto hacia las diferencias, toda vez que la escuela ha impuesto normalidades integradoras con imágenes que contienen altas cargas de significados normalizantes, ante las cuales los estudiantes responden con estrategias que satisfagan al prototipo dominante.

El modelo fundacional del sistema educativo respondió a un mandato de homogenización y eliminación de las diferencias que, apoyado en una fuerte tradición normalizadora y disciplinadora, promovió una obligada integración a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica (Fernández, M. 2008). Así, el educando fue concebido sobre las representaciones que se tejen desde el déficit, la diferencia se pensaba o se piensa desde la *anormalidad* y no a partir del contenido implícito de ser diverso, diferente o particular; lo cual en palabras de (Goffman, E. 1995) particulariza sujetos estigmatizados, etiquetados, ya que se centra la atención en los sujetos diferentes, *desviados de la norma*, y no en las diferencias.

La respuesta desde la Modernidad, ha sido entonces pensar en los otros como diversos, lo cual evidencia la frágil puesta en escena de la diversidad, ya que se cuestiona sobre quiénes son esos *otros diversos* que deben ser integrados a un sistema educativo. En palabras de (Walzer, M. 1998), ello supone cierta resignación frente a la inevitable existencia del otro y otorga una falsa neutralidad en esa relación.

Entonces, la diferencia aparece en la propuesta de Paulo Freire como una re-significación de los acontecimientos políticos que se producen y reproducen en la escuela y los escenarios de aprendizaje. Su papel transformador, nos ofrece

importantes aportes para pensar en una pedagogía de las diferencias. Su educación emancipadora logra superar la relación narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador (Fernández, M. 2008). Dicha situación al ubicarse en las IED integradoras para sordos/Sordos, adquiere un matiz especial, al existir un tercero en la relación que presenta su investidura de poder. El o la intérprete, hace lo propio en esta relación diádica en principio, pero triangular en las prácticas.

Aquí radica la importancia de Freire, ya que al legitimarse o aceptarse una relación donde dos actores-actoras con poder (docente e intérprete) establecen un dialogo con un tercero *“el otro diferente”* mediado por un discurso intermitente que requiere de un servicio de interpretación para ser establecido. Al no disponer de dicho servicio, o de ser cuestionado por su presencia, disponibilidad y calidad, establece un elemento adicional en el reconocimiento de las diferencias y sus relaciones con la pedagogía.

Ese elemento es la presencia de una interlocución diferente, en una lengua común a los dos, educador y educando. Por lo tanto, el bilingüismo de los sordos/Sordos emerge como una cuestión indiscutible, apremiante para la inclusión.

Si bien es cierto, lo indiscutible es susceptible de discusión³², se debe hacer una marca discursiva desde el imperativo de lo bilingüe y lo multicultural en la educación de los sordos/Sordos.

Como se apreciará a lo largo de este documento, el pensamiento de los y las estudiantes se dirige en gran medida hacia cuestionar formas de inclusión donde la interlocución entre docente-estudiante no fluye acertadamente en torno al conocimiento. Las sentidas protestas por un dialogo bilingüe están a la orden de las evidencias. La educación es vista como un acto cognoscente en el que tanto el educador como el educando son sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible (Freire, P. 1985), ésta relación, presente en el discurso de la

³² De no ser así, se cae en viejas trampas hegemónicas de desconocimiento de la posición del otro.

educación inclusiva, presenta fracturas, brechas o distancias desde las prácticas que impiden o interfieren en los diálogos del conocimiento en la experiencia que se indagada en la investigación. Por lo tanto, la pedagogía de las diferencias como forma incluyente, no reconocida, reclama su posición fundamental en las formas de aprender.

Formas de aprender que vistas desde la relación cognoscente, cuestionan las relaciones verticales de aprendizaje y resaltan el aporte de la minoría³³ en los encuentros educativos. El aporte significativo de los sordos/Sordos radica de forma principal en su lengua, en la construcción de una lengua viva que expone particularidades en la aprensión del conocimiento que le permite la inserción en las realidades vividas.

La inserción crítica en la realidad (Freire, P. 1997) requiere por lo tanto de una comunicación que exprese el sentido de la realidad percibida y evidenciada por medio del aprendizaje diferenciado. Es decir, que la posibilidad de acceder y permanecer en relaciones de conocimiento en la escuela, requiere de procesos donde la deconstrucción de las verticalidades sea posible por medio de la comunicación entre docente-estudiante con la mediación de un servicio de interpretación efectivo cuando la calidad bilingüe de uno de los actores-actoras del dialogo no satisfaga las competencias comunicativas de quien se encuentra en la otra orilla de la lengua, ya sea la dominante o la minoritaria. Ahí, el tema de la escritura se hace presente. Dentro de las dinámicas de la propuesta bilingüe de los sordos/Sordos participantes en el proceso de investigación, el español escrito forma parte de esa otra reivindicación.

Por un lado, está la lengua de señas como primera lengua, la lengua propia que construye identidad, comunidad y posicionamiento político y cultural, y por la otra cara de la moneda está el español escrito, esa forma particular de la segunda lengua que permite acceder al mundo del conocimiento construido desde una

³³ En este caso una minoría lingüística usuaria de LSC.

lengua signada y con representación grafológica presente en el español. La instalación de estas formas de comunicación hace que el bilingüismo sea posible.

De esta forma se posiciona el discurso de las diferencias en el aula, cuando al pensar en ese otro, no se lo significa desde el déficit, sino desde las potencialidades de comunicación que reclama para la interacción con el *otro que educa*, que hace parte del complejo sistema que permite acceder al mundo del conocimiento.

Los sordos/Sordos al aprender de formas diferentes a la de la mayoría usuaria de una lengua dominante, reclaman su lugar en la escuela, no desde la discapacidad, sino desde la diferencia. Sin embargo, no se puede desconocer la influencia que ha tenido el discurso de la discapacidad en los procesos de reivindicación de derechos que han tenido los sordos/Sordos, sobre todo en temas relacionados con salud, donde han tenido que construir sus plataformas de análisis discursivo para la visibilización de las diferencias.

A continuación, se expone algunas características de la posición o construcción de conceptos relacionados con discapacidad auditiva, que nutren la discusión, o mejor la amplía, con respecto al tema que convoca este texto, toda vez que el discurso de la discapacidad hace parte de los recorridos que han construido escenarios de inclusión educativa y responden a las singularidades del contexto Colombiano.

ACERCA DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

...la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea.

(Patricia Brogna, 2006)

El término discapacidad ha evolucionado conforme a las dinámicas sociales y políticas de los últimos lustros, las cuales han propiciado transformaciones no solo en la definición de conceptos arraigados al tema, sino en las intenciones e intereses discursivos de las asociaciones de personas en situación de discapacidad, en los diálogos reivindicativos con el otro³⁴, ese otro que ha tenido que asumir una postura distinta a la rehabilitación biomédica, para incursionar y posicionar elementos conceptuales de tipo social, en aras de la inclusión en todas las esferas de la vida, y de forma *particular*³⁵ en los sistemas de inclusión educativa.

Ese devenir histórico del concepto discapacidad ha estado ligado a una categorización excluyente que responde a la materialización de posturas hegemónicas dominantes, (Míguez, M. 2003) donde la normalización aparece como rasgo que ubica un “nosotros” en contra posición a unos “otros”; significando un punto de partida para la integración social de esos “otros” que están en una situación diferente, una situación de discapacidad. Es así, que como fenómeno social, la discapacidad ha tenido que atravesar por formas de enunciación que encierran un matiz de discriminación.

Palabras como impedidos, inválidos y minusválidos, referencian el posicionamiento frente al otro, que visto desde las posturas Hegelianas, independientemente de su origen (el de la discapacidad) los ubica en la matriz de la Unidad de los contrarios, (Hegel, 1816). Es decir, que para sustentar conceptos como la integración y la inclusión social, deberá existir un compromiso denotativo hacia una diferencia explícita que lo constituya en excluido; y no solo eso, sino que para obtener un reconocimiento social, que le permita integrarse a la sociedad, deberá en lo posible, identificarse con las características propias de los excluidos, en defensa de unas reivindicaciones que se encuentran en el orden de los derechos.

³⁴ Se hace referencia a aquellos estamentos Estatales, Gubernamentales, ONGs e instituciones de orden académico que giran en torno al tema de la discapacidad como campo de estudio emergente.

³⁵ La inclusión educativa es el terreno discursivo de esta propuesta investigativa.

El acceso y disfrute de los derechos, requiere de una lucha constante por parte de los individuos sociales para su reconocimiento, lucha que debe inscribirse en descripciones o categorías que le son impuestas desde el otro. Dentro de esa gama de posibilidades aparece en los últimos años la categoría diferencial de discapacidad, la cual hace parte de la relación dual exclusión social - integración social (Míguez, M. 2003), que de forma inevitable estará atravesada por las tensiones de poder, ciudadanía y derechos.

Es así como la discapacidad, es definida por la CIF³⁶ 2001 como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera *normal*³⁷ para cualquier ser humano. Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Se clasifican en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad” (CIF, 2001).

En el campo de indagación que concierne a esta investigación, se hace referencia a dos aspectos importantes de la descripción de discapacidad que ofrece la CIF, en primer lugar, el uso de la palabra normal, y en segundo lugar, el asunto de la discapacidad auditiva, dentro de los grupos de clasificación, de forma particular lo relacionado con la comunicación.

Con respecto al primer asunto, el uso de lo “normal”, se relaciona con el potencial hegemónico de las doctrinas utilizadas en el discurso de lo biomédico, en el cual, se asegura un prototipo de ejercer en y sobre el cuerpo. Eso permite visibilizar la brecha entre aquello que es deseable y aquello que es posible desde las

³⁶ Clasificación Internacional del Funcionamiento CIF.

³⁷ La palabra normal se resalta en cursiva para hacer hincapié en la exposición realizada sobre la generación de tensiones entre la exclusión y la integración social.

capacidades humanas³⁸, dejando de lado las concepciones sobre cuerpos diferentes. El cuerpo, y por supuesto la mente y las experiencias cognitivas y sociales, como experiencia inmediata al ser diagnosticado, adquiere el status de enfermo, y en nombre de eso, debe ser rehabilitado, rectificado o normalizado (Ferreira, M. 2006). Evento que conlleva a exclusiones sociales de aquellos que se autodenominan “normales”. Por lo tanto, el concepto de discapacidad responde a una categorización de tipo cultural³⁹, toda vez que la interpretación del mismo, atribuye una deficiencia a quien es depositario de ciertas características de cuerpo y capacidades mentales diferentes⁴⁰.

La discapacidad aparece entonces como una denominación social vinculada a la desviación de la normalidad, reducible al caso particular de la persona que la “padece” (Ferreiro, M. 2006). Sin embargo, aparecen posturas que comprenden el fenómeno de la discapacidad como el resultado del fracaso de la sociedad al adaptarse a las necesidades de las personas discapacitadas” (Abberley, P.1995). Es decir, el asunto de la discapacidad está relacionado con un lectura equivocada del modelo biomédico y subsanada por los discursos sociales de la discapacidad, donde el valor preponderante está ligado a los compromisos ambientales y contextuales que se deben asumir ante los cuerpos diversos o diferentes, en un marco de respeto de dichas diferencias y de la equiparación de oportunidades, para el disfrute pleno de los derechos. En otras palabras, para el disfrute de la ciudadanía, independientemente de la condición asociada al estado actual de un cuerpo diverso.

³⁸ El tema de las capacidades humanas, según los postulados de Martha Nussbaum, está presente en varios apartados del texto. En el capítulo 3, se hace referencia a la capacidad de razón, como contribución a los postulados sobre ideología de los postmarxistas.

³⁹ Por las implicaciones que tiene el diagnóstico en las formas de vivir el cuerpo. El cuerpo como elemento principal de representación, asume en lo ideológico, la carga emocional y cognitiva que conlleva ser diferente, en un mundo pensado desde el otro, para la homogenización y rectificación de los cuerpos.

⁴⁰ En palabras de Miguel Ferreira (1991): en virtud de su particular modo de definir lo “normal”, la discapacidad sería una desviación de la norma, una deficiencia, y como tal, reducible al caso particular de la persona concreta que la “padece”. “Padecer una discapacidad” lleva consigo un lastre emocional y cognitivo de privaciones, donde aparecen atribuciones sociales de minusvalía, las cuales hasta la década de los 80’s en el siglo XX, hacían parte del repertorio de quienes intervenían en asuntos relacionados con las personas en situación de discapacidad.

Al ubicar la discusión en el segundo asunto, es decir, las relaciones de la discapacidad auditiva con las categorías de clasificación de la CIF, se dedica el siguiente apartado en el texto.

Acerca de la discapacidad auditiva.

La definición de discapacidad auditiva se expresa en la carencia, disminución o deficiencia de la capacidad auditiva de una persona. Pues bien, la definición de Discapacidad auditiva en un término amplio, se utiliza para referirse a todos los tipos de pérdida auditiva, a la falta o disminución en la capacidad para oír claramente debido a un problema en algún lugar del aparato auditivo. La pérdida de la audición puede fluctuar desde la más superficial hasta la más profunda, a la cual comúnmente se le llama sordera (IMSERSO, 2003), aparece como invisible, ya que no presenta características físicas evidentes, las personas sordas tienen a su disposición la vía visual, por este motivo su lengua natural es visual gestual como la lengua de señas y no la auditiva verbal, como lengua, el lenguaje oral⁴¹.

⁴¹INSOR (2003) En su documento sobre la educación bilingüe, hace un recorrido histórico sobre las formas y metodologías utilizadas en Colombia desde comienzos del siglo XX, y reconoce el carácter viso-gestual de la lengua de los sordos y sordas.

Oliver Sacks (1999) En: Veo una voz. Viaje al mundo de los Sordos. Relata desde las experiencias hasta lo conceptual, como se han construido los diversos caminos, recorridos y luchas de la comunidad sorda en torno al uso de del oralismo y el reconocimiento de las lenguas de señas.

Carlos Skliar (1997) En: La educación de los Sordos. Una construcción socio-histórica, cognitiva y pedagógica de los Sordos. Resalta, el carácter de oralismo en español hablado al que fueron sometidos los Sordos durante las tres primeras partes del siglo XX. En el año 2000, explica en la revista El bilingüismo de los Sordos, la denominada experiencia política de lo visual.

Pablo Salazar (2008) En su tesis de Maestría: Comprensión de los Procesos de Inclusión Educativa de Estudiantes Sordos en el Colegio Federico García Lorca, desde una Perspectiva Organizacional. Resalta la tendencia a oralizar a los sordos en el campo educativo, con un marcado énfasis en la rehabilitación para el habla y los esfuerzos en las últimas décadas para el reconocimiento de la LSC con sus componentes viso-gestuales.

Esta definición de discapacidad auditiva, permite resaltar elementos de valor importantes dentro de la lectura de análisis que se realiza en este texto. Su estructura y configuración se realiza desde la deficiencia, desde la carencia física e instrumental para acceder a un mundo que se ha construido desde el oralismo, desde las lenguas auditivo vocales usadas por las mayorías oyentes, y no como corresponde al mundo de los sordos⁴², donde la aprehensión natural del lenguaje se hace desde las experiencias viso gestuales (IMSERSO, 2003).

La postura que asume la discapacidad auditiva como una deficiencia del aparato auditivo, conlleva a que se desarrolle un conglomerado de acciones tendientes a la rehabilitación, donde el cuerpo y la mente diferentes, deben ser sometidos a una serie de procedimientos correctivos que conlleven a la normalización (Ferreira, M. 2006). Si bien es cierto, que en los últimos años esta tendencia ha evolucionado hacia posturas de tipo social para comprender la discapacidad, aún se conservan elementos de esta forma particular de pensar la inclusión. Es decir, mediante la rehabilitación asistencial de un problema ubicado en la corporalidad⁴³ de un sujeto y no en el reconocimiento de una diferencia lingüística con los otros, que son mayoría.

La evidencia indica, que en las posturas estatales que regulan las relaciones de poder, de las personas en situación de discapacidad auditiva con lo gubernamental, aparece el Modelo Social del Riesgo MSR, registrado en varios documentos oficiales que constituyen la Política Pública. Se destaca, el Plan Nacional de Discapacidad PND (2005)⁴⁴, el cual propende por un carácter

⁴² Haciendo referencia al texto de Oliver Sacks (1999) Veo una voz, donde se hace un recorrido histórico sobre las particularidades de las formas de exclusión que han vivido los sordos por uso de lengua diferente a la de las mayorías oyentes.

⁴³ Corporalidad mediada por el lenguaje. William Shakespeare (1616) nos lo recuerda en Hamlet: “palabras, palabras, todo palabras” o en la tempestad: “estamos hechos de la misma materia de los sueños”. El lenguaje, la lengua, la expresión de la misma, mediará en las relaciones de lo corporal con el otro, lo significa, lo resignifica, lo abstrae, lo construye. En palabras de Octavio Paz: “estamos hechos de palabras”.

⁴⁴ El Plan Nacional de Discapacidad (2005), es un documento del Ministerio de la Protección Social en el cual se esgrimen las directrices para atender la situación de discapacidad en el país. El Plan constituye un instrumento de gestión de carácter estratégico para los organismos gubernamentales del nivel nacional. Con

asistencialista; donde las personas se asumen desde las probabilidades de estar en una situación de riesgo o vulnerabilidad, en un marco donde se aúnan esfuerzos institucionales de lo público y lo privado, en aras de reducir, mitigar y superar el riesgo (Ministerio de la Protección Social, 2005).

Ubicar a las personas sordas en el escenario del MSR puede resultar políticamente correcto, toda vez que su situación de vulnerabilidad es alta, investigaciones como la desarrollada por Buraglí, I. & Cols. (2004), evidencian la relación directa entre discapacidad e incremento de pobreza⁴⁵, la cual a su vez, es considerada como una discapacidad emergente o invisible (Stone, S.D. 2005). La relación personas sordas-pobreza como potencializadora de exclusión social se encuentra documentada con amplitud en el trabajo investigativo de Julio Cesar Gómez (2007), sobre la magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad.

Julio Cesar Gómez (2007) concluye que *“la exclusión social se hace visible en la marginación y la segregación, en un desconocimiento ancestral de los derechos y su apropiación, de forma particular el derecho a la educación, lo que ocasiona un detrimento en el enriquecimiento cultural y en la preparación para un futuro dinámico, informado y decisorio en el grupo local”* (Gómez, J. 2007).

El planteamiento de Gómez, se hace evidente en el potencial de déficit que contempla la CIF, en cuanto a las restricciones relacionadas con la comunicación, toda vez que existe una relación directa entre las posibilidades de acceder a garantías constitucionales, como el derecho a conocer y ejercer los derechos relacionados con la ciudadanía, y las oportunidades de acceder al mundo de la comunicación en equiparación de oportunidades. Es por medio de la inclusión educativa, que se puede llevar un proceso de reconocimiento, diferencias y

su desarrollo se contribuye a la implementación de la Política Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad contenida en el documento CONPES 80 de 2004.

⁴⁵ La pobreza se considera como uno de los precursores de la discapacidad, incrementa los niveles de vulnerabilidad por las implicaciones que tiene ser pobre y en situación de discapacidad, en los procesos de inclusión social, la persona se encuentra en un doble o exacerbado nivel de riesgo.

autonomía, que conlleve a la tan anhelada igualdad por la vía del bilingüismo y la multiculturalidad.

Sin desconocer las virtudes o cualidades que tiene el MSR, éste aun no se acerca al carácter particular de reconocimiento de derechos relacionados con uso de lenguas distintas a la que usa la mayoría. Es proclive a un asistencialismo que responde de forma inmediata al compromiso institucional-estatal de respuesta ante una crisis, pero no resuelve en lo concreto, el asunto de legitimación de quienes son usuarios de LSC. Es preciso, por lo tanto, establecer un puente entre las brechas que se generan en el uso del MSR, las construcciones conceptuales sobre discapacidad auditiva y las premisas de la legitimación de derechos relacionados con el uso de una lengua distinta, en el caso particular de las y los sordos en Bogotá D.C desde la perspectiva socio-antropológica de los Sordos.

El vínculo o puente que de forma conceptual acerca estas dinámicas de ver y comprender la discapacidad es el enfoque social. Mediante este enfoque, la discapacidad traspasa los muros de la rehabilitación y el asistencialismo, y ubica las tensiones propias del abordaje, en un nivel que contempla otro tipo de variables, incluidas las relacionadas con barreras en la comunicación, ya sea vista desde la deficiencia del aparato auditivo o desde la perspectiva de la minoría lingüística que construye procesos de reconocimiento y resistencia para el uso de su lengua, la LSC.

La Maestría en Discapacidad e inclusión social de la Universidad Nacional de Colombia, hace su apuesta desde esta perspectiva a través del Modelo Conceptual Colombiano de la Discapacidad MCCDIS (Cuervo, C. Pérez, L. Trujillo, A. 2008) que propone comprender el fenómeno de la discapacidad, como un constructo social, que puede ser capacitante o discapacitante, según el análisis de las interrelaciones de estudio, que para el caso particular de esta propuesta, se ubica en las tensiones entre los campos cultural y político de la discapacidad.

Por sus dinámicas, el MCCDIS contempla las particularidades de las personas, “y por lo tanto, la discapacidad auditiva no solo se observa desde la restricción o la deficiencia, sino desde los recorridos históricos que promueven cambios en las relaciones vivenciales de las personas en situación de discapacidad con el entorno”⁴⁶. Dicho entorno es el que promueve factores incluyentes o excluyentes, donde el grado de discapacidad es proporcional al apoyo que ofrece el entorno a la persona o personas en situación de discapacidad (Op. Cit.).

Una distinción significativa con el modelo biomédico consiste en que para el MCCDIS la discapacidad no está ubicada en el sujeto como tal, sino en las características interrelacionales con el entorno en que se ubica. A estas dinámicas se les denomina Dilema de la diferencia, (Op. Cit.) que consiste en el movimiento o transformación de un concepto cuando se le considera desde distintos ángulos, o cuando la realidad de la discapacidad ocurre en diferentes contextos o situaciones.

Es así, como para este proceso investigativo, resulta pertinente diferenciar las posturas sobre la perspectiva socio antropológica de los Sordos y sus distancias con la concepción de discapacidad auditiva, sin que ello imposibilite un diálogo de tensiones que propenden por un interés particular, la visibilización de las exclusiones que se amparan en los discursos de la inclusión educativa de personas Sordas.

⁴⁶ Brand y Pope en MCCDIS (2008) utilizan el concepto de malla, para escenificar una condición de discapacidad. El aporte del MCCDIS está en la distinción que hace sobre el significar la discapacidad como una situación y no una condición, lo cual sumado al dilema de la diferencia enriquece la carga conceptual del Modelo.



Mientras vos jugas.

SEGUNDA PARTE

INCLUSION Vs. EXCLUSION EDUCATIVA

El presente capítulo hace un recorrido histórico reflexivo sobre la normatividad que regula las políticas de inclusión educativa en el Distrito Capital de Bogotá con matices en las directrices nacionales. Aborda la situación política desde las posturas de la Unesco hasta la implementación de programas inclusivos en educación para la Ciudad de Bogotá D.C.

La Unesco como guía de Inclusión por vía de la Educación.

La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades.

(Foro Mundial sobre Educación, 2000, par.6)

Hacia el año 2004, la UNESCO emite un documento clave⁴⁷, que sirve de guía para que los estados observen su nivel de compromiso con respecto a la educación como forma de inclusión de aquellos grupos poblacionales que históricamente han sido segregados o excluidos por sus particularidades; entre estos grupos se encuentran las personas en situación de discapacidad, las personas con necesidades educativas especiales y las minorías lingüísticas.

El hecho de que se aprecien estas tres categorías, pone sobre el tapete un aspecto importante dentro del discurso de la inclusión educativa a nivel mundial. En primer lugar, porque le otorga un *status diferenciado* a problemáticas que suelen estar categorizadas dentro de un mismo esquema (especialmente cuando se aborda el tema de las personas con necesidades educativas especiales y personas en situación de discapacidad) y, en segundo lugar porque promulga un discurso donde lo diverso se debe analizar como un asunto de derechos, donde todos y todas deben estar presentes, pero donde todos y todas deben ser proyectados a partir de la riqueza de sus potencialidades, habilidades y singularidades, en un contexto socio-político particular, que los inscribe como sujetos de derechos en el territorio que los asume como ciudadanos ciudadanas.

El Temario abierto sobre Educación Inclusiva de la UNESCO presenta cuatro aspectos claves que enmarcan el propósito de la educación para todos y todas como una guía o bitácora que los estados pueden asumir según su grado de avance, para pensar la inclusión por medio de la educación y para reflejarse en sus propósitos inclusivos desde las evaluaciones globales:

- La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.
- Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos.

⁴⁷ El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, evidencia las directrices para combatir la Exclusión por Medio de la Educación en la Educación Básica.

- La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a *todos* los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.
- La educación inclusiva se centra en *todas y todos* los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como las alumnas y alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niñas y niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, entre otros.

Esta bitácora permite establecer unos lineamientos, que si bien es cierto no se constituyen en una obligatoriedad para los estados y sus territorios, si ofrecen un escenario de movimiento donde las actoras y actores que conforman un sistema educativo, pueden moverse para reparar las inconsistencias que históricamente se han generado en la forma como se imparte la educación, es decir, que en un proceso de negociación y concertación, se puede llegar a la inclusión educativa, favoreciendo desde la diferencia a aquellas personas que no han sido visibilizadas en favor de la normalización, o peor aún, que han sido excluidas por sus diferencias.

La educación inclusiva, al centrarse en el alumno⁴⁸ permite que éste y la institución que lo acoge, celebren las diferencias (UNESCO, 2004), respetando los orígenes de las mismas y al individuo (alumno) como una persona que debe estar presente en los contextos de participación para que su proceso de aprendizaje (ingreso-permanencia) lo lleve a un egreso efectivo para vivir y *no sobrevivir* en el mundo extra escolar.

Así mismo, el documento aclara que la educación dentro de un contexto de derechos, debe ser de calidad, lo cual involucra una serie de medidas para la

⁴⁸ La UNESCO aclara que el término hace referencia a todas las personas que hacen parte de un proceso de enseñanza aprendizaje, contemplando no solamente la educación formal, sino aquellos escenarios de educación no formal. Cuando en el documento se refiere al término estudiante, lo inscribe en los procesos de educación primaria, secundaria y media.

garantía de contenidos apropiados y efectivos, contenidos que deben ser respaldados por profesionales idóneos en los campos de desempeño, pero que también propendan por una educación que resalte lo humano, que prepare al estudiante en la exigibilidad de los derechos que le son inherentes, que lo potencialice en sus habilidades y sobre todo que lo reivindique y lo reinterprete desde las formas en que ha sido excluido.

Desde la Conferencia de Salamanca en 1994, se venía anunciando la necesidad de cambios en la intención política de las naciones para que las personas con necesidades educativas especiales fuesen incluidas satisfactoriamente (UNESCO, 2004). Dichos anuncios, se pueden ver reflejados en lo que se constituiría en el movimiento de Educación Para Todos (EPT) en el año 2000 y que sigue motivando los esfuerzos para alcanzar la inclusión educativa de los ancestralmente segregados⁴⁹, vulnerables y por mucho tiempo aislados de las oportunidades de un sistema educativo inclusivo, como sucedía con las personas Sordas, quienes en el marco de la habilitación han sido objeto de marginalización en las propuestas educativas previas a la integración y la inclusión. Sin embargo, en la Conferencia de Salamanca, se anuncia, como una necesidad imperante en la educación para personas sordas, un proceso de inclusión con garantías al acceso a la lengua materna en espacios propios para su adquisición y desarrollo efectivo, esto se logra en un ambiente de convivencia con sordos en la primera infancia, como un factor facilitador contextualizante oportuno, que logre arraigar la aprensión de la lengua de señas y en el reconocimiento de ser parte de una minoría lingüística a través de modelos lingüísticos⁵⁰.

Si bien es cierto, el avance en las discusiones y los acuerdos permite que sea amplio el panorama de la inclusión educativa, el nivel de compromiso del estado puede llevar a que en la materialización de dichos esfuerzos se cumpla con lo estrictamente pactado, dejando a un lado las intersecciones que se tejen en las

⁴⁹ Se hace referencia a los grupos de personas segregados por razones de pobreza, etnia, situación de discapacidad, género (principalmente femenino, niñas y mujeres)

⁵⁰ Se explica esta postura con mayor énfasis en la tercera parte de éste documento.

particularidades, como es el caso de las personas Sordas, quienes estando en una situación de discapacidad (por las condiciones de un contexto discapacitante), a su vez hacen parte de una minoría lingüística (como una posición política de reivindicación de derechos) reconocida en la legislación⁵¹.

Estos argumentos en su recorrido histórico de movilización política se pueden observar con mayor detalle en los siguientes apartados que conducen hacia la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad.

La Integración Educativa en el Marco de la Normatividad Colombiana

A ninguna persona con limitaciones auditivas se le podrá negar o disminuir los derechos consagrados constitucionalmente para todos los colombianos.

(Decreto 2369 de 1997, Artículo 26)⁵²

La ley 115 o ley general de educación (MEN, 1994) en el marco del sistema nacional de educación, busca garantizar la integración educativa para las personas en situación de discapacidad, de forma particular como organismo nacional de asesoría en política pública para sordos, es el INSOR quien realiza este acompañamiento. Las discusiones que se tejen en torno a la integración, evidencian la intención de intersectorialidad de las fuerzas vivas de la nación y las fuerzas productivas de la misma. Sus alcances, se perfilan en un constructo que pretende integrar a la población vulnerable en los sistemas ya creados, y que se deben adaptar para el ingreso de personas que se veían excluidas o segregadas dentro de los sistemas de atención, prueba de ello es el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, emanado por el Ministerio de Educación Nacional MEN.

A partir de esta ley 115 de 1994, se registran esfuerzos significativos en el reconocimiento de la integración educativa para las personas sordas, de hecho en

⁵¹ Sobre esta particularidad, se expone con mayor amplitud en el apartado: De la Discapacidad hacia la visión cultural de los Sordos, en el apartado sobre minoría lingüística.

⁵² Decreto 2369 del 22 septiembre de 1997, por medio del cual se reglamenta parcialmente la ley 324 de 1996 que contempla algunas formas a favor de la población sorda en Colombia.

el artículo 2 del decreto 2369 de (1997), se manifiesta de forma explícita los preceptos constitucionales de igualdad y no discriminación hacia la población Sorda y se establece además como principios la igualdad de participación, la autonomía lingüística y el desarrollo integral desde sus capacidades, habilidades e intereses. Se debe destacar que en este decreto, la autonomía lingüística está ligada en primera instancia al desarrollo de habilidades comunicativas mediante tecnologías apropiadas y al uso de lengua de señas *en segunda instancia*, esta primacía de lo asistencial sobre lo lingüístico evidencia el carácter rehabilitador que marca el contexto para la década de los 90's en el discurso de lo público.

El INSOR (2003) presenta una propuesta que enlaza desde la postura de la integración educativa para Sordos, los elementos del bilingüismo a un discurso integracionista con miras a la inclusión, documentando las experiencias en educación bilingüe en los contextos latino americanos desde la experiencia en el reconocimiento de la lengua de señas como transformadora de un sistema educativo tradicional. Se resalta en este periodo transicional, la importancia de asumir posturas reflexivas ante los acontecimientos históricos que dieron cabida a formulaciones educacionales donde los sordos fueron visibilizados desde el déficit auditivo por casi seis décadas. Sin embargo, se asume que los procesos educativos deben encaminarse a experiencias de reconocimiento del verdadero valor lingüístico de la LSC como un factor de inclusión desde lo diverso en un país complejo por sus particularidades culturales.

Hasta aquí, el discurso de la integración educativa ubica el contexto Colombiano de los Sordos en un momento de aceptación dentro del discurso de los excluidos, sin embargo los invisibiliza en el sentido de que el propósito de las políticas públicas los condensa en un paquete de respuestas estatales donde todos están, pero donde surgen interrogantes con respecto a la equiparación real de oportunidades y participación con respecto a los otros.

Siguiendo con este recorrido, se aborda la política pública de la Inclusión Educativa, en un ejercicio de análisis según las conceptualizaciones de Turnbull &

Stowe⁵³, quienes ofrecen desde su mirada un panóptico de la realidad contextual aplicado a la normatividad Colombiana.

Política Pública de Inclusión Educativa para las Personas en Situación de Discapacidad

Por aquellas cosas de la vida, y sin ni siquiera pensarlo, salté del habitual consultorio, a la comunidad que hoy quiero tanto.

(Yolanda, 2008. RBC)

El análisis de las políticas se construye o enmarca a partir de los postulados de Turnbull & Stowe⁵⁴. Se busca conceptualizar sobre las tendencias que componen el accionar político dentro de las tareas que ejerce un Estado, con el fin de equiparar desde el diseño normativo las posibilidades de acceso y ejercicio de la ciudadanía del constituyente primario; para efectos de nuestro campo de estudio, el análisis de políticas públicas para personas sordas en el ámbito del discurso de la inclusión educativa.

En una revisión de la normatividad Colombiana, desde el año 2000, la cual incluye documentos e informes de gestión por parte del INSOR (Instituto Nacional de Sordos 2009)⁵⁵, se destaca, que para el caso de éste sector poblacional se encuentran dos posturas concretas que guían el accionar de la política. Por una parte, quienes abordan la reivindicación de los derechos civiles y por otra, quienes propenden por la consecución de ayudas técnicas como un acercamiento a los

⁵³ Investigadores norte americanos de la Universidad de Kansas, quienes ofrecen en el año 2001 una categorización analítica de las políticas públicas en Estados Unidos de Norte América para observar su grado de adherencia a las necesidades de las personas con discapacidad.

⁵⁴ Turnbull, R.H & Stowe M.J. 2001, en *Journal of Disability Policy Studies*, realizan un análisis de la política pública, el cual sirve de plataforma para los intereses de este trabajo investigativo, ya que enmarca desde 18 criterios el abordaje conceptual y práctico en la implementación y desarrollo de las políticas públicas. Se destaca el concepto de autonomía.

⁵⁵ Entrevista con Paulina Ramírez. Subdirectora de investigación INSOR. 30 de septiembre de 2009.

procesos de rehabilitación⁵⁶ y por ende, a la inclusión dentro del sistema educativo y sus consecuencias directas, que se expresan en los grados de participación y acceso a la construcción de políticas públicas. Siendo este, un estudio que pretende visibilizar las formas de exclusión que se amparan en los discursos de inclusión educativa de personas Sordas en formación secundaria y media con servicio de interpretación en LSC y español, es el análisis crítico del discurso quien arroja las manifestaciones de esas formas de exclusión en el contexto educativo de la Ciudad de Bogotá D.C.

En la Resolución 1515 (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2000), por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por parte de los establecimientos educativos estatales y privados, el reconocimiento del uso de Lengua de Señas Colombiano, hace parte fundamental del acercamiento de la población sorda a unas condiciones de aprendizaje equitativas con respecto a los oyentes. El documento hace hincapié en la necesidad de implementar el servicio de intérprete con unas características de idoneidad y manejo ético y responsable de dicho servicio, el cual se debe ofertar con el potencial humano apropiado para tal función. Se hace mención a esta Resolución ya que en la educación básica primaria se fortalece el uso de la LSC y se articula al estudiantado con la Secundaria y Media. Este tema resulta de interés debido al carácter articulador que debe tener la normatividad para evitar brechas en los tránsitos educativos.

Por su parte, en el año 2001, el informe de gestión que presenta el INSOR, muestra una especial preocupación por el asunto de las posibilidades técnicas, tecnológicas y de potencial humano para que los servicios individualizados apropiados sean una constante en el recorrido *del que hacer* institucional, es así como dicho documento caracteriza el periodo transicional de una educación

⁵⁶Moreno, M. 2007. Aclara la postura de las organizaciones de la población sorda en su libro: Políticas y concepciones en discapacidad, un binomio por explorar. En el cual, comenta que FENASCOL (Federación Nacional de Sordos de Colombia) asume una reivindicación desde los derechos civiles y organizaciones como CINDA demandan por parte del Estado apoyo de tipo técnico basado en la experiencia de los modelos de rehabilitación.

considerada especial, hacia una que involucra aspectos de particularidades lingüísticas, comunicativas y de acceso a formas de permanecer exitosamente en el sistema educativo. Para tal fin, se inicia un proceso de modernización tendiente a la inclusión educativa con garantía de oportunidades acompañada de procesos de intervención que preparen a la comunidad sorda para el vivir en condiciones de no restricción y bienestar.

La Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales⁵⁷, presenta particularidades con respecto a la forma en que se organizan las instituciones para que se preste servicios educativos a la población sorda, es así como se contempla que dichas instituciones deben especializarse en determinadas formas de atención a población en situación de discapacidad, sin embargo, preocupa como estas singulares formas de inclusión pueden generar o reforzar comportamientos de exclusión, toda vez que el discurso inclusivo busca o pretende potencializar las capacidades en lugar de las *limitaciones*. Esta discusión, aun está latente, sin embargo, la postura de especialización de las instituciones es una forma práctica (tal vez no tan idónea) para desarrollar en el acontecer académico el concepto de Servicios Individualizados Apropriados que plantean Turnbull & Stowe (2001) en su forma para realizar análisis de política pública.

⁵⁷ Dicha resolución abarca entre otros, los siguientes aspectos que se pueden inscribir en el concepto de Servicios individualizados y apropiados:

- Organización del servicio: los Departamentos y las entidades territoriales definirán un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos
- la organización de la oferta estará a cargo de cada entidad territorial así como también la de las instituciones que prestaran este servicio
- forma en que serán asignados los docentes y profesionales de apoyo
- tamaño y composición de los grupos
- los establecimientos se organizarán de forma exclusiva de acuerdo a la discapacidad que atienden
- formación de docentes como parte del proceso continuo de calidad en el servicio de Educación en Básica primaria y secundaria.

En el año 2007, la ley 1145, por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad⁵⁸, hace énfasis en la necesidad de disponer de un sistema de información que permita agilizar los procesos de construcción de política pública, en la cual la concertación de la sociedad civil y el Estado, generen una *discursiva de oportunidades*⁵⁹ para el desarrollo de capacidades en las personas que viven en situación de discapacidad, aborda las dinámicas de las ayudas técnicas, las cuales dentro del concepto que se está abordando ejemplifica como la intención Estatal propende por la prestación de servicios en Salud que mejoren los rendimientos escolares regulares, pasando de largo particularidades poblacionales como el reconocimiento de minoría lingüística de las personas Sordas en el territorio Colombiano.

Finalmente, el decreto 366 (MEN. 2009) consolida la posición Estatal ante la problemática social de la Discapacidad y en particular frente a la población sorda, estableciendo la atención a estudiantes sordos usuarios de lengua de Señas Colombiana LSC, desde un enfoque de derechos, por el cual se brinda desde el Estado, las condiciones técnicas, didácticas y visuales pertinentes que, con el acompañamiento de intérpretes y modelos lingüísticos, permitan a las niñas, niños y adolescentes sordos, acceder a la educación pública minimizando las restricciones a la misma, acorde con las necesidades y proyecciones del grupo poblacional descrito. Se debe anotar que en esta normatividad se reconoce la LSC como lengua nativa, que hace parte de una construcción bilingüe y que requiere de unos soportes técnicos adecuados para que sus usuarios puedan no

⁵⁸Esta ley contempla dentro de los objetivos impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, entre las entidades del estado y la población civil.

- Aborda diferentes definiciones de discapacidad como un concepto que evoluciona.
- Plantea los principios generales que orientan la política pública nacional para la discapacidad
- Organiza la estructura del sistema Nacional de discapacidad
- Reglamenta el consejo nacional de discapacidad y sus funciones
- Reglamenta los comités territoriales de discapacidad

⁵⁹ La discursiva de oportunidades, hace referencia a los encuentros donde las fuerzas vivas de la comunidad educativa ponen de manifiesto sus intereses e intenciones con respecto a la bitácora del tema de la educación, centrada en las capacidades de las PSD.

solo integrarse, sino incluirse en las dinámicas propias de la cotidianidad educativa.

En el ámbito local, para el año 2004, el Distrito Capital de la Ciudad de Bogotá realiza un estudio⁶⁰ para la integración de estudiantes sordos usuarios de lengua de señas Colombiana LSC en las instituciones distritales, en dicho estudio el documento desarrolla el concepto de cómo la educación de las y los sordos, teniendo en cuenta la integración escolar, es una compleja gama de transformaciones y acciones conceptuales, administrativas, comunitarias, lingüísticas y pedagógicas, las cuales dependen del trabajo mancomunado e innegociable de instancias políticas institucionales, docentes y comunitarias (Secretaría de Educación Distrital, 2004)

Para esto, establece un Modelo pedagógico, en el cual el currículo, las adecuaciones curriculares, el plan de estudios, la organización curricular y el componente conceptual, hacen parte de una propuesta de integración. Donde elementos como las aulas para sordos, el componente administrativo, la organización del servicio educativo, la interacción comunitaria, la integración con intérprete a la básica secundaria y media, y la lengua castellana escrita en el contexto escolar, conforman el grueso de una estrategia para que la población sorda pueda ser integrada al aula regular, con beneficio de diferencia. Esto se traduce en equiparación de oportunidades.

El concepto de integración, aplicado a la política Distrital de Discapacidad, como se ha ejemplificado, refleja ese ánimo de no discriminación, de aproximación a la vida plena con ejercicio de los derechos civiles, se aleja de los modelos de intervención que reclaman la confinación de las personas en situación de discapacidad, protege la libertad como elemento primario de la vida digna y fomenta la actividad en la vida social.

⁶⁰ Integración Escolar de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LCS en Colegios distritales. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, Colombia. 2004

La ley 115 o ley general de educación (1994), contempla el criterio de integración como elemento de la prestación de servicios en educación, lo asume como un criterio que permite la socialización y potencialización de las personas en un marco de convivencia, donde todos y todas son iguales, con garantías de derechos Constitucionales, su carácter es de apoyo y fomento para la construcción de una sociedad más justa, que busca la equidad mediante la inclusión educativa. Dicha postura se aclara con la ley 324 de 1996 en la cual se ratifica la intención del Estado para proporcionar los mecanismos necesarios para la interacción de las personas sordas con su entorno, se reconoce así mismo la lengua signada o manual como idioma propio de la comunidad sorda del País y se reconocen garantías económicas, sociales, políticas y culturales a dicho sector poblacional.

En el ámbito local o Distrital, se puede destacar el proceso de acción política que se desarrolla con el programa de Interpretes de la Lengua de Señas Colombiana LSC (Op. Cit.), que junto con la participación de modelos lingüísticos en contextos educativos de formación primaria, acompañan el proceso de educación de personas sordas bajo unas directrices de flexibilidad curricular que busca mecanismos para la integración, adecuación, presencia y permanencia de las personas sordas que explicitan su necesidad de convivir y trabajar de manera articulada y colectiva con los actores propios de una comunidad educativa. El discurso terapéutico adquiera un carácter complementario y el reconocimiento de la lengua de señas, se constituye en el motor que activa los procesos cognitivos, sociales y culturales de dichos actores. Se exalta la formación de mayor calidad, para equiparar el desbalance social, producto de las prácticas de exclusión que se han fomentado durante siglos en contextos como el Colombiano.

A partir de la revisión que propone Turnbull & Stowe (2001) para el análisis de la política pública, aparece el concepto de autonomía como categoría de análisis, se hace referencia en este texto, a la capacidad para ejercer control sobre las acciones profesionales y del Estado que afecten a las personas (Moreno, M.

2007). Se habla de relaciones de poder, donde la fuerza de interacción se ve reflejada en la consolidación de una política pública, y en cómo esa materialización del pensar político, se consolida en las decisiones de la vida propia, se convierte en realidad para la vivencia de la cotidianidad, se liga fuertemente a la libertad.

El accionar político que mueve la autonomía de las personas en situación de discapacidad se ha visto reflejado en sus innumerables gestas por la reivindicación de sus derechos para no ser excluidos, para ser parte activa del andamiaje social, de ese engranaje que moviliza el poder decisorio, participativo en algunos casos, que busca el no acallar o silenciar, así se viva en el silencio. Se mencionará en este apartado dos eventos importantes dentro de la población sorda que marcan una tendencia de autonomía o al menos el reconocimiento de la misma.

En primer lugar, se comentará la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), cuyo documento, desde un enfoque social de discapacidad, brinda una nueva visión que reconoce la ciudadanía en ejercicio pleno de derechos, rompe las barreras comunicacionales que impiden la aproximación a la inclusión. La educación se dimensiona a partir de los mecanismos para la participación, en coincidencia con el reconocimiento de las libertades y necesidades colectivas y los intereses particulares.

Ahora bien, la Convención como consagración jurídica, moviliza el sentir de las personas con discapacidad, quienes en actos autónomos buscan consolidar un bloque de constitucionalidad, que ampare y garantice los discursos de inclusión en condiciones de acceso a los servicios de educación, favorables para la equiparación de oportunidades, no solamente en el ámbito de lo estrictamente legal, sino en sintonía con el compromiso histórico que tiene la comunidad para disminuir los comportamientos que generan o han generado formas de exclusión. Si bien es cierto, el derecho se garantiza, como sucede en la educación, pierde su fuerza cuando no se asume a partir del criterio de equidad, o incluso, al asumirse

desde la equidad, es en las prácticas, donde se manifiestan las limitantes en el ejercicio pleno de los derechos civiles.

En segundo lugar, encontramos las experiencias Distritales, las cuales se fundamentan en el Modelo de Rehabilitación Basado en la Comunidad RBC (2008). La Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. en un ejercicio de autonomía en la construcción de política pública, de forma didáctica, convoca cerca de 5000 personas⁶¹ para pensar la discapacidad desde un enfoque inclusivo, participativo, social y humano para empoderar el proceso de ciudadanía o ciudad de derechos.

Es importante resaltar cómo en este tipo de experiencias se centra la atención en la posibilidad de participar activamente, dando respuesta a esas formas de exclusión que se camuflan en la palabra y los gestos del otro, ese otro que muchas veces desde su investidura de poder, niega, imposibilita e incluso anula la existencia o validez del discurso de quien ha sido victimizado en la exclusión. Brinda la opción de lo complejo, lo cual posibilita la exploración del pensar y sentir, del expresar sin temores, de establecer contacto con los interlocutores mas allá de la oralidad que generalmente guía los procesos colectivos.

Eso que se ha denominado complejo, permite actos de autonomía⁶², de crítica hacia lo establecido, de ser pertinente desde la diferencia, de poder ostentar desde el discurso construido, esa otra parte del reflejo en el otro, que comparte la responsabilidad con los productos del actuar colectivo, que beneficiaran los caminos escogidos. Queda, sin embargo, esa sensación de exclusión, de entropía que mueve el discurso, que lo nutre, que permite su evolución. En el próximo apartado, se expone como en el contexto Colombiano de educación inclusiva, se ha permeado la diada inclusión/exclusión en los recorridos de la política pública.

⁶¹ Personas en situación de discapacidad, cuidadores y organizaciones de y para PSD.

⁶² Haciendo alusión a los postulados de Turbull & Stone 2001.

Contexto colombiano de la inclusión/exclusión Educativa

En cuanto más se es vulnerable ante diferentes riesgos, existe mayor probabilidad de experimentar una condición de discapacidad.

(Mitra, 2005)

Los términos inclusión-exclusión educativa hacen parte de la apuesta conceptual y metodológica de la investigación. La inclusión educativa hace parte de los dispositivos institucionales, académicos y vivenciales para que las personas hagan parte de la experiencia interactiva de la educación. Los temas relacionados con la acogida y el acompañamiento (Skliar, C. 2007), pedagogías de la autonomía y las diferencias (Freire, P. 1997), reconocimiento de derechos y la concepción multidimensional del ser (SED, 2004) hacen parte de la construcción conceptual de la inclusión educativa.

Por su parte, la exclusión educativa hace referencia a las formas de dominación que generan escenarios de segregación en el ámbito de la escuela. Están en contraposición con los criterios expuestos en el párrafo anterior.

Desde los aportes realizados por la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social al tema de la inclusión educativa, se resalta el trabajo investigativo de Julio Cesar Gómez (2007), quien hace una aproximación contextual al fenómeno de la exclusión educativa para las personas en situación de discapacidad. Genera el producto de lectura contextual denominado Indicador de exclusión, el cual se nutre de la información suministrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE.

El carácter del documento confirma que las personas en situación de discapacidad se encuentran inmersas en una problemática multicausal, producto por un lado, del desconocimiento de sus derechos fundamentales y por otro de la idea arraigada de segregación, como una forma de habitar en el mundo, donde las relaciones de poder se caracterizan por una verticalidad unilateral que premia la subestimación del otro, que espera la acción del estado o sus representantes. La

exclusión, según el estudio de Gómez, J (2007), es percibida como algo “normal”⁶³, que surge de la marginación y que se alimenta del escaso acceso a las fuentes de información, de las posiciones arbitrarias de quienes ejercen las funciones del estado y de las vejaciones resultantes por las condiciones de vulnerabilidad.

Cuando el derecho a la educación se vulnera, en cualquiera de sus manifestaciones, se hace evidente la exclusión. El acceso restringido, condicionado o con calidades inferiores a las de los otros, genera un detrimento en las posibilidades culturales de las PSD, desvalorizando su participación dinámica en los espacios decisorios de la vida personal y social. Particularmente en el caso de las personas sordas entorpece los procesos de comunicación social, lo cual se traduce en otras formas de vulnerabilidad como la pobreza o la insatisfacción de necesidades básicas, en otras palabras al estar en una situación de doble riesgo, se incrementa la discapacidad, ya que la pobreza, es considerada una forma emergente de discapacidad⁶⁴.

El contexto Colombiano de la discapacidad (Gómez, J. 2007) muestra un panorama poco halagador, ya que el acceso a la educación por parte de las personas en situación de discapacidad es bajo, llega a su punto máximo del 64% aproximado en la edad de los 10 a los 12 años, pero se esfuma en sus intenciones, ya que un reducido 2% puede acceder a la educación superior. En nuestro país y en general, en los contextos latino americanos, los gobiernos no estaban preparados para la integración educativa, hicieron el salto de la educación especial a los sistemas integrativos respondiendo a unas presiones de tipo internacional. Al no hacerse un proceso transitorio (Op. Cit.), se perdieron experiencias ganadas en la educación especial, se siente en los territorios un vacío ante la falta de gestión e implementación de la integración educativa que

⁶³ En la primera parte del marco conceptual, se explica las connotaciones de lo “normal” desde las posiciones hegemónicas en los discursos de la discapacidad en el siglo XX.

⁶⁴ Scharlock, 2004. Plantea que en los marcos ampliados de discapacidad, cuando una persona experimenta una condición de discapacidad, ésta se incrementa con la pobreza, y a su vez la pobreza al hacer más vulnerable a una persona, incrementa su discapacidad.

llego tardíamente para muchos Colombianos, y aun así, se impulsa desde Bogotá la inclusión educativa de forma tangencial.

El trabajo investigativo de Gómez (2007) deja abierto un par de interrogantes con respecto a donde está la integración? Donde la inclusión? En un país donde llegan los estudiantes en situación de discapacidad en franca desventaja, mayoritariamente pobres, marginales o en situación de miseria, con unas respuestas estatales precarias ante la magnitud del problema, con unos saltos improvisados hacia la inclusión, con unos niveles bajos de participación y con una caracterización de doble vulnerabilidad, de doble discapacidad, ser pobres y ser *sordos*.

Estado actual de la Inclusión Educativa en Bogotá D.C.

Alguien hizo un círculo para dejarme afuera...

Yo hice uno más grande para incluirlos a todos.

(Nativo Norte Americano desconocido, en UNESCO. 2008)

Se presenta en este apartado dos puestas en escena que actualmente se están proyectando en el ámbito nacional y distrital. En primer lugar se encuentra el proceso investigativo de Índice de Inclusión (MEN, 2009) el cual, permite a las instituciones educativas realizar un proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

Esta herramienta de inclusión, permite mediante procesos evaluar a nivel global los cuatro grandes segmentos que conforman las relaciones en el sistema educativo, cada uno de ellos con sus componentes y descriptores:

- **Gestión directiva:** hace referencia al direccionamiento estratégico y horizonte institucional. Gerencia estratégica. Gobierno escolar. Cultura institucional. Clima escolar. Relaciones con el entorno.
- **Gestión académica:** Diseño pedagógico y curricular. Prácticas pedagógicas. Gestión de aula. Seguimiento académico.
- **Gestión administrativa:** Apoyo a la gestión académica. Administración de la planta física y de los recursos. Administración de los servicios complementarios. Talento humano. Apoyo financiero y contable.
- **Gestión de la comunidad:** Inclusión (proyecto de vida). Proyección a la comunidad. Participación y convivencia. Prevención de riesgos físicos y psicosociales.

Se debe anotar que su pertinencia se inscribe en la fortaleza que tiene desde su formulación conceptual, abordando las diversas manifestaciones de la inclusión y a su vez, brinda un protagonismo explícito al carácter de aporte significativo de los estudiantes y sus familias, lo cual, ubica en un grado alto de visibilización a las personas que conforman la vida educativa. Igualmente, su forma de aplicación, recolección y análisis de información lo posiciona como inclusivo, al ser flexible y respetuoso de las diferencias para acceder y responder a la información que se capta en la institución educativa donde se aplique.

Y en segundo lugar, la experiencia distrital del programa Salud al Colegio (2007) que en una apuesta por la inclusión educativa materializa la política social del plan de desarrollo “Bogotá sin indiferencia⁶⁵” en una concepción de salud, educación y vida como derechos fundamentales. La estrategia conjunta de las secretarías de salud y educación propende por el trabajo articulado en cuanto al manejo adecuado del tiempo libre, la educación sexual, la convivencia y democracia y los derechos humanos. Las personas en situación de discapacidad, mediante los grupos gestores, acceden al reconocimiento y promoción del derecho a la

⁶⁵ El programa Salud al Colegio, se ha mantenido en la administración del Alcalde Samuel Moreno, en el marco del Plan de Gobierno Bogotá Positiva.

participación, la organización y la movilización social por los derechos a la salud y a la educación, fortaleciendo la permanencia en la escuela y mejorando la calidad de la educación.

Sus principios se basan en la construcción colectiva-intersectorial para dar respuestas oportunas y evitar los esfuerzos desarticulados en pro del bienestar y la calidad de vida, el apoyo a la función pedagógica en la práctica docente y la potencialización de los recursos, el colegio como ámbito de la vida cotidiana en una concepción de espacio para el aprendizaje, la participación social de los actores de la comunidad educativa y la incidencia sobre los determinantes de la salud y no solo sobre sus manifestaciones (Op. Cit.).

En la ruta de abordaje para la población en situación de discapacidad, su propósito es garantizar a la población el ejercicio de sus derechos, a través de acciones intersectoriales que favorezcan la armonía y estabilidad en los procesos de aprendizaje (Op. Cit.). Esto en concordancia con los procesos que redunden en la adquisición de competencias y consolidación de la autonomía y la elaboración de un proyecto de vida.

Se destaca en la propuesta el abordaje a las Necesidades Educativas Especiales NEE⁶⁶, las cuales al ser transitorias o permanentes deben ser atendidas en un marco de detención temprana, acompañamiento técnico, y valoración integral para direccionar acciones específicas desde las secretarías distritales de salud, educación e integración social.

⁶⁶ Vistas desde el modelo social, replantea el término condición por el de situación, lo cual le brinda un peso importante en el abordaje de las personas, toda vez que es el entorno y las relaciones con él, las que generan exclusión o inclusión de acuerdo a variables como participación social y cultural, salud, educación y comunicaciones desde una plataforma de la responsabilidad social.



Allá, la escuela.

TERCERA PARTE

SOBRE EL ANALISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y EL PENSAMIENTO SOCIAL

Este capítulo examina autores y pensamiento con respecto al análisis del discurso y el análisis crítico del discurso. Explora las formas de abordar narrativas e historias de vida escolar como forma de recolección de información y como contextualización de discursos en Sordos. Termina la discusión esgrimiendo los argumentos por los cuales se escoge el análisis crítico del discurso para visibilizar la experiencia de la caracterización de INCLUSION/EXCLUSION en Sordos.

SOBRE LA IDEOLOGIA Y EL ANALISIS DEL DISCURSO

Nosotros definimos lo que la palabra significa.

(Dodgson, C.L. 1865)

Iniciar este capítulo conceptual con una frase del escritor Inglés C. Dodgson⁶⁷, podría resultar inapropiado a simple vista si no fuese por el carácter reivindicativo de su obra. De forma particular, en este pequeño fragmento se encuentra plasmado un elemento característico de la evolución de la comunicación, el hecho de significar por cuenta propia aquellas palabras que se han dado; ubicarlas de acuerdo a las historias personales y sociales que se viven. El derecho a significar las palabras (o re-significarlas), suele surgir como forma de protesta, suele estar presente en los discursos de los oprimidos, de los segregados, de los marginados, de los excluidos.

Es por eso, que este capítulo inicia con esta frase. Porque en el recorrido conceptual del análisis crítico del discurso y del pensamiento social, se hace una exploración que va desde el concepto de ideología y sus relaciones con el discurso, hasta las aproximaciones que centran su atención en el significar palabras mediante los discursos, haciendo énfasis en esos discursos que se inscriben en la inclusión, pero que se alejan de la misma por sus dinámicas vivenciales que le dan voz a los excluidos. Tal vez, en este contexto las palabras serán significadas desde otras miradas, desde otras voces, voces que se ven, que se mueven, que ofrecen otros matices.

IDEOLOGÍA Y DISCURSO

La ideología se expresa y se reproduce en el discurso.

(Van Dijk, T. 1999)

Las palabras, los gestos, las señas, se significan, se re-significan, evolucionan con el tiempo, con las personas, con las tendencias del pensamiento.

⁶⁷ Dodgson, C. L. escribe en 1865 el clásico infantil Alicia en el país de las maravillas bajo el pseudónimo de Lewis Carroll.

Caprichosamente asumen posturas distintas, como distintas son las relaciones que se tejen entre los discursos desde el momento en que se emiten. Los discursos, de forma íntima se conjugan con las construcciones cognitivas y sociales; es la sociedad quien las moldea (o las reprime) y quien las moviliza. La ideología, es el centro, o el epicentro de estos movimientos que dinamizan los análisis del discurso.

Las relaciones de la ideología con la cognición social, la sociedad y el discurso, establecen un escenario de operaciones para el análisis de las evidencias discursivas que se generan en los productos de investigación. La ideología, *la evolución del concepto de ideología*⁶⁸, como interface de estos elementos conceptuales, se ha transformado por la visión de los diferentes autores y por las distintas épocas contextuales de sus propuestas, para la comprensión de los fenómenos ideológicos.

Es así, como la definición etimológica de ideología hace referencia a un concepto vago, difuso sobre la ciencia de las ideas⁶⁹, que por cierto, tiene como su representante actual a la psicología, (Van Dijk, 1999) la antropología y la lingüística, aunque con un carácter menos histórico y más aproximado desde la sociología al estudio de la organización de las ideas o noología (Morín, E. 1991).

Para Marx, K. Engels, F. (1845)⁷⁰ la ideología está relacionada con las nociones de poder y dominación. Se definen como las ideas dominantes de una época, asociadas con los pensamientos de la clase gobernante, por lo tanto estarán arraigadas a una superestructura de la base social o “material” de la sociedad donde se ubican. La ideología se ve representada esencialmente en el campo de lo público o lo político, donde se destaca la noción relativizada de que los gobernados asumen el conocimiento indiscutible de *ser de las cosas*. Esa

⁶⁸ Se hace referencia al cambio que vive el concepto de ideología, más allá de los estudios Marxistas, la discusión se centra en los post Marxistas y contribuciones al concepto.

⁶⁹ Van Dijk (1999) hace un recorrido sobre el concepto de ideología en el texto: *Ideología y Discurso*.

⁷⁰ Marx, K. Engels, F. 1845. En su texto *la ideología Alemana*, destaca como elemento crítico en la noción de ideología asociada con variables de poder y dominación.

proposición relativizada, sugiere por lo tanto, que los gobernados en algún momento de su recorrido histórico, a partir de su reconocimiento puedan intervenir en la modificación de una ideología, cuando los escenarios de hábitat generan presión e impulsan acciones dirigidas al cuestionamiento de la ideología, en un proceso transformador.

En ese sentido, el documento destaca que en cuanto al estudio de la ideología "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (Op. Cit.). Lo cual, contextualizado en el ámbito de este proceso investigativo, se asume como una licencia de tipo conceptual para justificar el análisis del discurso, como una herramienta de visibilización en el proceso de reivindicación de derechos, de forma particular, en las y los Sordos⁷¹.

Posturas más recientes del ejercicio de estudio de la ideología, desde las posiciones Psico lingüísticas, se aproximan a un concepto más inclusivo, donde autores como Seliger, M. (1979) proponen un enfoque sistemático teórico, donde la ideología hace parte de un grupo de creencias y discrepancias expresadas en juicios de valor, oraciones apelativas y aserciones explicativas. El matiz sigue siendo de tipo político, en vinculo estrecho con las relaciones del orden socio político, donde la ideología puede *legitimar o no*, las acciones encaminadas para la estructuración, reforma, construcción o deconstrucción del orden establecido. Es decir, que aparece de forma directa el asunto de las construcciones cognitivas de las personas, que organizadas, construyen acciones colectivas diversas.

Este asunto de la valoración del otro (el oprimido), ha sido retomado por autores como Geertz, C. (1973) quien señala que las ideologías no siempre están arraigadas al objeto de legitimar intereses o poder. Explica que se generan

⁷¹ Esta idea se desarrolla con mayor amplitud en el apartado dirigido al Análisis Crítico del Discurso ACD.

tensiones⁷², donde la ideología da respuesta a problemas y contradicciones sociales, vividas y experimentadas por los miembros de un grupo.

Entonces, surge un interés particular por la articulación de las tendencias explicativas de la ideología, tanto desde *el interés como desde las tensiones*, donde se examine las ideologías como sistemas de símbolos interactuantes, como patrones de significados interactuantes Geertz, C. (1973). Siendo Garner, R. (1996) quien expone desde los movimientos contemporáneos, una definición de ideología como “discursos”. Estos discursos cuando circulan en los territorios, movilizan tensiones y responden a intereses particulares compartidos, es decir, que en un momento determinado entran a jugar con posturas incluyentes, cuyo punto de partida es la negociación. Tal como lo menciona Valencia, (A. 2000) las ideologías hacen un giro hacia movimientos políticos que trastocan los fundamentos instrumentales, filosóficos y éticos, dando cabida a formas de organización que propenden por lo diverso, por el respeto hacia el otro (incluso, ese otro no humano) que hace parte del sistema. Entonces la ideología responde a criterios universales, como en el caso de los *postulados verdes*⁷³, donde se asume el desafío que supone ir en contra del consenso dominante⁷⁴. De forma particular, en el discurso de las y los Sordos, por sus características de exclusión históricamente social, los discursos tendrán matices reivindicativos particulares, lo cual en el caso de los contextos latino americanos se verá reflejado en el estancamiento de la construcción de movimientos sociales de discapacidad.

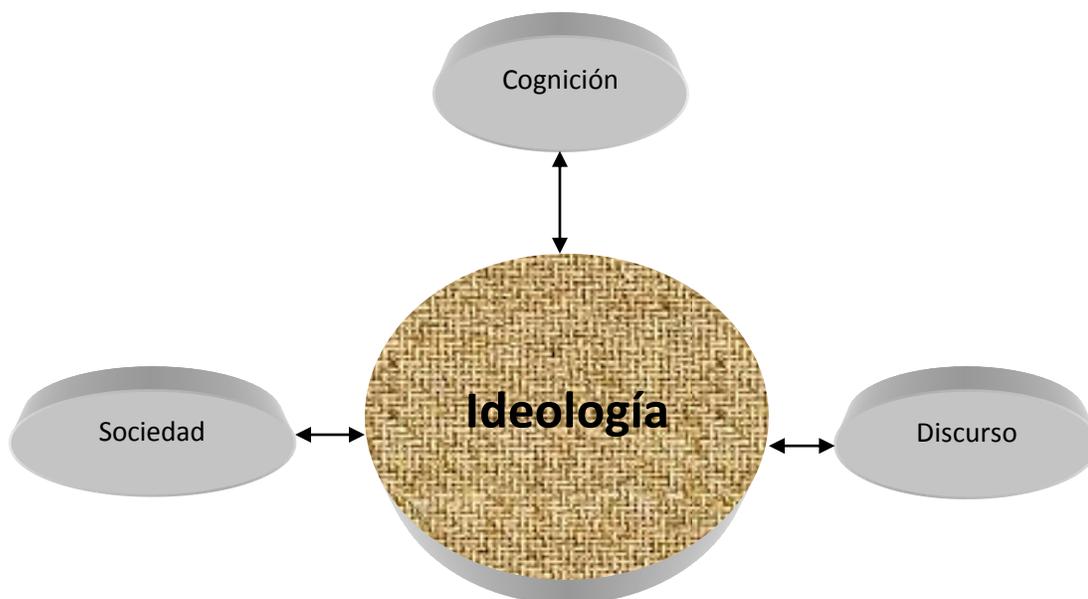
⁷² Las tensiones surgen en los diálogos de las relaciones sociales contradictorias que viven o experimentan los sujetos de un grupo social con los actores que ostentan los pensamientos hegemónicos dominantes.

⁷³ Los postulados verdes, tal como lo plantea Valencia, A. 2000, hace referencia a las ideologías de tipo ambientalista, que como movimiento político contemporáneo, asume entre otras, las posturas de Gardner, en cuanto a la movilización de intereses, estrechando las brechas y forjando puentes de interés colectivo entre las tensiones que dividen a diferentes grupos poblacionales, en una plataforma común, ya sea el ambientalismo o la ciudadanía.

⁷⁴ El concepto de consenso dominante, hace referencia a que existen actores dentro del teatro de operaciones de la negociación en el contrato social que firman los pactos, muchas veces desconociendo los intereses de aquellos no firmantes. Los no firmantes, estarán en el grupo de los gobernados, los no incluidos, que como se ha mencionado, asumen las posturas ideológicas de una época, sin la capacidad de expresarse en la protesta.

Sin embargo, el interés principal de este trabajo investigativo, no está centrado en realizar una valoración a las dinámicas discursivas que aproximen el texto a la comprensión ideológica de los Sordos, en el sentido estricto y etimológico de la palabra⁷⁵. Aunque en el capítulo primero se exploran los recorridos conceptuales de los Sordos desde su construcción socio antropológica en contra posición con las construcciones propias de los discursos en discapacidad auditiva, lo cual permite una aproximación conceptual a las dinámicas explicativas de la ideología, desde las posturas contemporáneas de Discurso-ideología.

por lo tanto, el utilizar los postulados de Van Dijk cumple con un propósito que va más allá de lo instrumental; toda vez que permite escenificar una forma particular de la articulación de los discursos con las cogniciones que se construyen en lo social, en lo económico y en lo vivencial para realizar un contraste con lo político. Ahí radica el interés por Van Dijk, T. (1999), quien propone una estructura básica para expresar la relación sinérgica desde la plataforma de la ideología con el discurso, a partir de un centro dialogante que está en constante movimiento. Sus componentes clave son la cognición, la sociedad y el discurso (ver esquema 1).



⁷⁵ Es decir, el documento se acerca más a las posturas contemporáneas de Discurso-ideología, que de ideología propiamente dicho.

Esquema 1. Las posiciones ideológicas se resaltan y se nutren mediante la interacción de los sujetos con los discursos de las políticas de inclusión educativa para Sordos y el resultado de la discusión sobre discapacidad auditiva y la postura conceptual socio antropología de los Sordos.

Cognición:

Las ideologías, en esencia están ligadas a las ideas socialmente compartidas (Van Dijk, T. 1999). Su existencia ha estado marcada como se ha mencionado con anterioridad a un recorrido histórico que se ha caracterizado por un cambio gradual de posición del pensador, es decir, que le eran atribuidas a *otros*, portadores de los estandartes del poder y la dominación (los oyentes), para ser ahora atribuidas a construcciones colectivas que producen movimientos de emancipación y reivindicación de derechos. Esas ideas, además de ser construcciones o abstracciones sociales, son producto de la mente⁷⁶ y por lo tanto están inscritas en el campo emergente de la interdisciplina conocida como *ciencia cognitiva*⁷⁷.

Esta ciencia cognitiva permite explicar el término cognición social, para referir la combinación de representaciones mentales compartidas y los procesos de su uso en los contextos sociales; donde las ideologías pueden ser comprendidas en términos de sus funciones sociales para las actoras y actores de un conglomerado o grupo que se identifica y construye a partir de unas situaciones sociales específicas. Esa definición de ideología como creencia social compartida por un grupo o colectividad específica, permite significarla desde lo cognitivo social como un conjunto de creencias fácticas y evaluativas, en otras palabras, conocimiento y opiniones de un grupo.

⁷⁶ Para Van Dijk, los psicólogos han evitado utilizar el término mente, haciendo referencia a que las ideas son producto del pensar, y que estas pueden estar social y culturalmente compartidas.

⁷⁷ En la ciencia cognitiva, confluyen disciplinas relacionadas con el estudio del pensamiento tales como la psicología cognitiva individual y social, la sociología cognitiva, la filosofía, la lingüística cognitiva y la inteligencia artificial. Con respecto a esta última se debe anotar que sus aportes han contribuido a la explicación de términos como redes sociales y unidades mentales de creencias compartidas de forma social.

Se destaca, que como las lenguas, las ideologías son tanto sociales como mentales, que aproximado a un enfoque socio cognitivo y lingüístico de la ideología, se expresa en discursos, mediante sus funciones y relaciones con categorizaciones de valores, identidades, relaciones y posiciones de poder en colectividades sociales con características específicas. Ya en un sentido cognitivo estricto, se asume que la mente social, significa las representaciones cognitivas no desde los límites de lo individual, sino desde la distribución del conocimiento compartido entre muchas mentes. Por lo cual se incorpora la dimensión social, donde los contenidos mentales, son compartidos por un grupo en función de su arquitectura y organización dando reflejo a las restricciones sociales y culturales (Van Dijk, 1999).

Sociedad:

Las ideologías por definición son sociales y a la vez compartidas socialmente por los grupos (Van Dijk, 1999). Estas ideologías son personales únicamente en su uso y aplicaciones, cuando requieren ser puestas en marcha por los individuos pertenecientes a un grupo en función de una acción, como sucede en el uso de una lengua o en la toma de una posición discursiva. Las condiciones de grupo o colectividades (identidades, actividades conjuntas, interacción, objetivos, normas o valores) permiten construir recursos sociales compartidos o representaciones sociales compartidas.

Las funciones sociales de la ideología están ligadas a las propiedades de los grupos (Van Dijk, 1999), en el caso de las y los Sordos, las construcciones sociales, como se menciona en la primera parte del marco conceptual, están ligadas a dos movimientos importantes. El primero que se construye desde la reivindicación de derechos ligados a la salud principalmente (como consecuencia de las operacionalizaciones de modelos asistenciales) y los segundos que se inscriben en intereses ligados a la reivindicación de una minoría lingüística, que aboga por el acceso a formas de vida que contemple el enfoque bilingüe bicultural como forma de inclusión.

Estas ideologías median en las relaciones de poder, generando tensiones representadas en conflictos y formas de dominación, aunque en el ejercicio analítico de las brechas se producen competencias y acercamientos tendientes a la cooperación. (McDermott, M. 1994) muestra como las ideologías son a menudo el resultado combinado de diferentes pertenencias a grupos, de forma especial, en los estudios de raza y clase. Por lo tanto, el uso de las ideologías por parte de los sujetos sociales se pueden mover en escenarios de legitimación de las formas de dominación, o bien en movimientos de resistencia, disidencia y resignificación del otro.

Se destaca que la representación y la implementación efectivas de las ideologías de grupo a menudo requieren organización e institucionalización, como el caso de instituciones ideológicas de la política, los medios y la educación (Van Dijk, 1999), que en la situación particular de las y los Sordos en Colombia estarían representadas por FENASCOL⁷⁸, claro está, que como se ha manifestado con anterioridad, existen de igual forma la posibilidad de desafiar los postulados de la ideología dominante y surgen organizaciones sociales de resistencia, que en el debate abierto nutren los discursos ideológicos de conglomerados mayores o que abarcan macro territorios.

Discurso:

Los discursos, de forma directa o indirecta moldean los comportamientos sociales mediante las ideologías en las cuales se inscriben. El discurso tiene una función especial en la expresión, implementación y reproducción de las ideologías (Van Dijk, T. 1999). Puesto que por medio del uso de la lengua, el discurso o la comunicación, pueden formularse de manera explícita. Al hacer uso de la lengua como forma de explicitar los discursos, estos tendrán la capacidad implícita de transformarse con el tiempo y los acontecimientos, de tal manera que impulsan

⁷⁸ FENASCOL: Federación Nacional de Sordos Colombianos. Conglomerado de tipo ideológico y político que propende por el bienestar social de los Sordos en el Territorio Colombiano.

transformaciones mediante la argumentación, la persuasión y los procesos de cambio ideológico.

Se debe aclarar que el discurso personal no necesariamente responde a las intenciones de interés de una ideología, estas toman relevancia cuando de forma particular se expresan en un contexto de representación social. Debería efectuarse, por lo tanto, una distinción analítica entre ideologías como representaciones mentales generales, abstracciones y construcciones socio cognitivas compartidas por un grupo, y los usos específicos, personales, interaccionales, en situaciones sociales específicas por parte de los miembros individuales (Van Dijk, T. 1999) en espacios domésticos y cotidianos, sin desconocer que estos, pueden tener una relevancia discursiva donde se rectifique posiciones políticas.

En cuanto a la producción ideológica del discurso, se hace énfasis en los complejos procesos sociales y cognitivos que le subyacen, ya que los modelos mentales de acontecimientos se proyectan sobre estructuras semánticas y los modelos mentales de contexto sobre estructuras variables del discurso⁷⁹. Estos modelos de contexto ejercen un control global sobre la producción del discurso, asegurando que son apropiados para la situación social (Van Dijk, T. 1999). A pesar de la influencia ideológica que se puede ejercer hacia los individuos sociales, estos son en esencia o principio individuos autónomos, con un control hacia la capacidad de transformación de las opiniones, y en función de los intereses, objetivos y deseos propios.

Dicha capacidad ha sido explorada por Nussbaum, M. (2006) quien plantea, en el ejercicio de la capacidad como derecho, la razón práctica, como poder para formar una concepción del bien y reflexionar de forma crítica sobre los propios planes de vida, lo cual implica una protección de la libertad de conciencia. Por lo tanto, la influencia ideológica del discurso, será exitosa si resulta consistente con las experiencias personales.

⁷⁹ Estas formas variables del discurso se relacionan con expresiones y esquemas del discurso.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO ACD

El análisis crítico del discurso se propone analizar, explicar e interpretar las representaciones discursivas que sobre distintos conceptos, el hombre elabora junto al resto de la sociedad.

(Massone, M.I. N.D)

(Van Dijk, T. 1992) plantea que si se quiere explicar lo que es el "discurso", resulta insuficiente analizar sus estructuras internas, las acciones que se logran, o las operaciones mentales (procesos cognitivos) que ocurren en el uso del lenguaje. En este sentido es necesario dar cuenta que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción, que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios. En el ámbito del discurso o los discursos de la educación, ésta es definida como un proceso social (Stubbs, M. 1993).

La comprensión del proceso social, ubica el discurso en varias posiciones que involucran relaciones de poder. Como se ha mencionado en este texto, los discursos de la educación inclusiva, si bien es cierto, han sido el resultado de procesos de negociación o concertación, evidencian que aún existen voces acalladas o silenciadas. De forma particular, se hace referencia a los discursos de estas y estos seis estudiantes Sordos en Bogotá D.C. que se encuentran *incluidos*⁸⁰. En palabras de Silva, O. (2009) lo que puede aparecer como mero discurso local, en este caso se instituye como parte de un proceso y estructura compleja a un nivel mas global de la sociedad.

Ese discurso local, se asume en la propuesta investigativa desde una posición crítica, es decir, una posición cuestionadora de la realidad circundante, se trata de cómo los discursos de las y los estudiantes Sordos reproducen las prácticas de poder que se ha ejercido, la dominación, el acallamiento y la desigualdad social, entre otros. A esto es lo que (Van Dijk, T. 1992) denomina "AD crítico" o "ACD", donde se explicita una posición social y política, cuyo interés es descubrir,

⁸⁰ Se resalta de esta forma en el texto para hacer hincapié en la discusión posterior sobre las formas de exclusión amparadas en los discursos de la inclusión educativa para Sordos.

desmitificar y al mismo tiempo "desafiar" una posición o dominación mediante un análisis crítico del discurso opuesto. En este caso, se asume el discurso de las y los estudiantes Sordos, desde su propia lengua LSC, con traducción al castellano como parte de un acto de resistencia crítica en contraposición con una normatividad escrita en castellano, por mencionar un ejemplo.

Es así, como el ACD toma matices sociales y políticos con responsabilidad académica, centra su atención en la discusión de una realidad problemática percibida y se apoya en las construcciones conceptuales circundantes, sin que sea su principal motivo dar respuesta a los cuestionamientos explicativos de las mismas; su orientación es de tipo social. En palabras de Silva, O. (2009) el análisis crítico del discurso, o el discurso en sí mismo, es una parte inherente de la sociedad y participa prácticamente en todas las "injusticias" de la sociedad como en la lucha contra ellas. En estudios como este, las y los usuarios de una lengua, asumen el papel de actoras y actores sociales, hablando, significando y haciendo cosas con las palabras, en torno a esas injusticias que se viven en un ambiente específico de convivencia.

Al centrarse la explicación sobre el análisis crítico del discurso ACD, para Van Dijk, T. (1999) es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social. Se enfatiza para efectos de esta investigación en los componentes de la desigualdad social, las prácticas o formas vivenciales de los acontecimientos y experiencias vividas por las y los estudiantes Sordos, mediante entrevistas semi estructuradas y grupo focal como formas de acceder a sus discursos⁸¹.

⁸¹ En el apartado sobre metodología, se hace una explicación amplia de las formas de recolección de información.

Ciertos principios del ACD pueden rastrearse ya en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt desde antes de la segunda guerra mundial (Rasmussen, M.D. 1996). Su orientación característica hacia el lenguaje y el discurso se inició con la «lingüística crítica» nacida (principalmente en el Reino Unido y Australia) hacia finales de los años setenta del siglo XX. Tiene sus correspondientes equivalencias en los desarrollos «críticos» de la psicología y de las ciencias sociales, algunos fechados ya en los años sesenta (Van Dijk, T. 1999).

Al igual que sucede en esas disciplinas vecinas al campo de conocimiento de la Discapacidad y la inclusión social, el ACD puede entenderse como una reacción contra los paradigmas formales (a menudo «asociales» o «acríticos») dominantes en los años sesenta y setenta, donde se centra desde las posturas biomédicas los discursos sobre enfermedad, invalidez o minusvalía, entre otras formas peyorativas de descripción de las personas en situación de discapacidad, donde aspectos como la movilización social y política se enmarcaban en los procesos de re-significación para considerarse como estructuras sociales, que al organizarse, entran en el juego de negociación para la reivindicación, como se menciona en la primera parte del marco conceptual, las y los Sordos hacen sus propios procesos de construcción social y política. Los análisis discursivos y su posterior difusión contribuyen a cambios de significación del otro hacia las personas *diversas*⁸².

En cuanto al papel que debe cumplir el investigador en los procesos de ACD, la investigación se inscribe en los postulados que propone, en tanto que la conciencia explícita de la misma está ligada a la defensa de los derechos que propenden por una ciudadanía plena. En el marco de esa defensa, se proclama por el reconocimiento de las personas usuarias de LSC como una minoría lingüística que, en sus procesos reivindicativos construyen acciones simbólicas en

⁸² Por personas diversas se contempla a todas aquellas que se inscriben en los discursos e ideologías de aquellos que no hacen parte de las doctrinas hegemónicas dominantes de la sociedad en la cual viven. Son aquellas personas que luchan por la reivindicación constante de los derechos fundamentales, desde su construcción de sujetos individuales, sociales y políticos. Son las particularidades, las que marcan las diferencias y las diversidades, siendo éste el punto de encuentro para el reconocimiento y la movilización social y política.

nombre de un reconocimiento del acceso a un mundo bilingüe y bicultural, prueba de ello es la conmemoración del día internacional del Sordo cada 25 de septiembre.

Las posturas de adhesión al pensamiento que defiende el ACD, proponen así mismo, la prolongación de una tradición que rechaza la posibilidad de una ciencia «libre de valores»⁸³, aquéllos argumentan que la ciencia, y especialmente el discurso académico, son inherentemente partes de la estructura social (Silva, O. 2009) por la que están influidos, y que se producen en la interacción social. En lugar de denegar o de ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad, el ACD propone que tales relaciones sean estudiadas y tomadas en consideración, y que la práctica académica se base en dichas observaciones. El ACD va sin embargo más allá de las conocidas vigilancia y autocrítica profesionales. Quienes hacen ACD no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad, sino que responden al papel histórico de incidir mediante la puesta en escena del conocimiento a visibilizar los discursos de las y los excluidos y de la exclusión. El ACD es una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad social (Van Dijk, T. 1999).

En concordancia con el papel de las actoras y actores sociales en la construcción de la investigación desde el ACD, (Wodak, R y Fairchough, 1995) proponen un listado con sus principios básicos:

1. El ACD trata de problemas sociales.
2. Las relaciones de poder son discursivas.

⁸³ Con respecto a este tema, se aclara que los actores sociales de la investigación contemplan al investigador y sus colaboradores como parte de una construcción social que no está ajena a las posiciones de dominación y por lo tanto su carga de valores se verá reflejada en el documento. La investigación asume una posición de defensa de los derechos fundamentales y se acopla a los postulados éticos de la investigación con personas en un nivel de riesgo mínimo. Léase para tal fin, la normatividad que regula las investigaciones en la Universidad Nacional de Colombia. Resolución No. 008430 del 4 de octubre de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, en especial el artículo 11, literal b.

3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.
5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social.

Estos principios se reconocen en la trayectoria del proceso investigativo, toda vez que el análisis de discursos se hace en el marco de una problemática social latente, donde las relaciones de poder se contrastan desde las posturas explicativas del abordaje de las y los Sordos, ya sea desde la concepción de discapacidad auditiva, como desde la postura socio antropológica de los Sordos; en una relación discursiva con la historia reciente de la política pública de educación inclusiva y los elementos valorativos del discurso de los estudiantes Sordos que participan en la investigación⁸⁴. Las prácticas discursivas (Wodak, R. 2003) de quienes son discriminados o excluidos, revelan la percepción y la representación que manejan de las situaciones que se indagan. La investigación, vista desde los principios del ACD explora, entre otros aspectos, las relaciones de poder entre las construcciones de una sociedad (cuya mayoría es no Sorda) que establece las normas y los escenarios de inclusión educativa y las y los Sordos como grupo o minoría lingüística usuaria de LSC.

En las experiencias investigativas con Sordos desde el ACD se destaca el trabajo de (Massone, M.I. fecha no disponible) quien propone que la investigación debe

⁸⁴ La ampliación de esta información se encuentra en el apartado sobre metodología, donde se explica la ruta metodológica, la triangulación de la información, las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores y las formas de recolección de información.

hacerse prestando un especial cuidado al uso de la lengua LSA⁸⁵ en un marco de reconocimiento hacia el otro-otra y a las implicaciones que tiene la construcción de las posturas socio antropológicas de las y los Sordos en los discursos, los cuales se apropian de la lengua y su cultura. En su propuesta se resalta el papel de lo global como referente en el fortalecimiento de lo local, donde las modernidades alternativas permiten la posibilidad de escucha y defensa de los movimientos sociales, apropiándose de los conceptos alternativos a la postmodernidad en términos de cargas culturales, ecológicas y de desarrollo.

Es así como el ACD propone estudiar aquellos discursos en los que se evidencia un conflicto social, es el discurso de los sin voz (Massone, M. I. N.D), analiza la voz de los marginados del sistema. El objetivo es analizar el lenguaje y la sociedad de manera cualitativa e interpretativa⁸⁶, donde intervienen diferentes actoras y actores en la construcción del problema social que se estudia y como se ha mencionado con anterioridad, el ACD desempeña un papel activo en el camino de la visibilización de las formas de exclusión, con un compromiso político explícito, de la mano con las personas inmersas en la problematización del estudio, en procura de una relevancia práctica, expresada en actos simbólicos de reivindicación mediante el discurso.

⁸⁵ La profesora Massone, realiza un trabajo investigativo con mujeres Sordas usuarias de la lengua de señas Argentina LSA, utiliza para su triangulación las relaciones de género y pobreza con la postura socio antropológica de los Sordos.

⁸⁶ Continuando con la propuesta de la profesora Massone, es dado que la respuesta investigativa no es de tipo positivista, ya que no plantea verdades absolutas, sino que implica el estudio de una situación contextual.



Pensando un camino.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

MARCO METODOLOGICO

TIPO DE ESTUDIO

La investigación se ubica dentro de las dinámicas propias de los Estudios Culturales⁸⁷ en intersección con los estudios Públicos⁸⁸ como gran categoría o supra tema de indagación.

El tipo de estudio es cualitativo. Su principal característica es el interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto; donde el

⁸⁷ En el Modelo Conceptual Colombiano de la Discapacidad y la Inclusión Social MCCDIS (Trujillo, A. Cuervo, C. Pérez, L. 2008), se propone cuatro tipos de estudios para comprender el contexto Capacitante/Discapacitante:

ESTUDIOS CULTURALES: definen al sujeto como un yo-individual o un yo-universal, bien sea con una identidad esencial, esto es una identidad estructural o fija, o una identidad construida y cambiante.

ESTUDIOS PUBLICOS: entienden al sujeto como político, bien como ciudadano con derechos y deberes o como fuerza política colectiva.

ESTUDIOS EN CAPACIDAD HUMANA Y TECNOLOGIA: conciben al sujeto en tanto es cuerpo-mente biológico.

ESTUDIOS ETICO-FILOSOFICOS: apuntan a un ser filogenética y ontogenéticamente humano y espiritual, es decir poseedor de la esencia única de la especie humana.

⁸⁸ Como se ha mencionado, los estudios públicos hacen referencia a un sujeto político, abarca las variables que se generen en las relaciones del Estado (gobierno) y los individuos.

investigador deduce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina (Bryman, A. 1988). Se suscribe al tema de relaciones culturales y políticas que se acoge desde las perspectivas en Discapacidad e Inclusión Social, propuesto por la Maestría desde el Modelo Conceptual Colombiano MCCDIS.

Para visibilizar las expresiones de las dicotomías inclusión/exclusión educativa en esta investigación, se contrastan las posiciones divergentes entre discapacidad auditiva y la perspectiva socio-antropológica de las y los sordos. Se analiza el recorrido histórico de las políticas públicas sobre inclusión educativa y se reporta los hallazgos discursivos de 6 estudiantes Sordas y Sordos, mediante el ACD.

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El proyecto de investigación plantea desde su plataforma metodológica, una aproximación al análisis crítico del discurso ADC, el cual, según Van Dijk (1998), se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso del poder o de la dominación. Se ocupa de forma coherente de los intereses de los grupos dominados, se resalta las experiencias y las opiniones sobre la desigualdad de los miembros del grupo objeto de análisis; al sentirse orgulloso de la posición que define y defiende⁸⁹.

Mediante el ACD se permean las historias de vida escolar y las narrativas de las seis personas Sordas que participan en la investigación, expresadas en LSC sobre sus experiencias en la Institución Educativa Integradora IEC donde han cursado estudios de básica secundaria y media con servicio de interpretación LSC/español. Estos resultados se triangulan, de una parte con la información obtenida del análisis histórico-reflexivo de las políticas públicas de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y de otra, con la discusión sobre la perspectiva socio antropológica

⁸⁹ Omer Silva (2009), en la revista Razón y Palabra, numero 26, aclara que en el análisis crítico del discurso, el exponente asume un lugar con respecto a una problemática política y social, “desafía” una posición o dominación.

de las y los sordos frente a la definición de discapacidad auditiva. Como se ha expuesto, se quiere generar un corpus contextual que aporte a la reivindicación de derechos, al reconocimiento de una minoría lingüística y al fortalecimiento de una política pública inclusiva en el campo de la educación para personas Sordas.

Los textos definitivos se construyen a partir de los substratos o reflexiones que se derivan de las discusiones conceptuales, que nutren la triangulación propuesta. El análisis del discurso es intervenido de forma crítica a partir de dichas reflexiones. Los productos obtenidos transitan por la siguiente ruta metodológica⁹⁰:

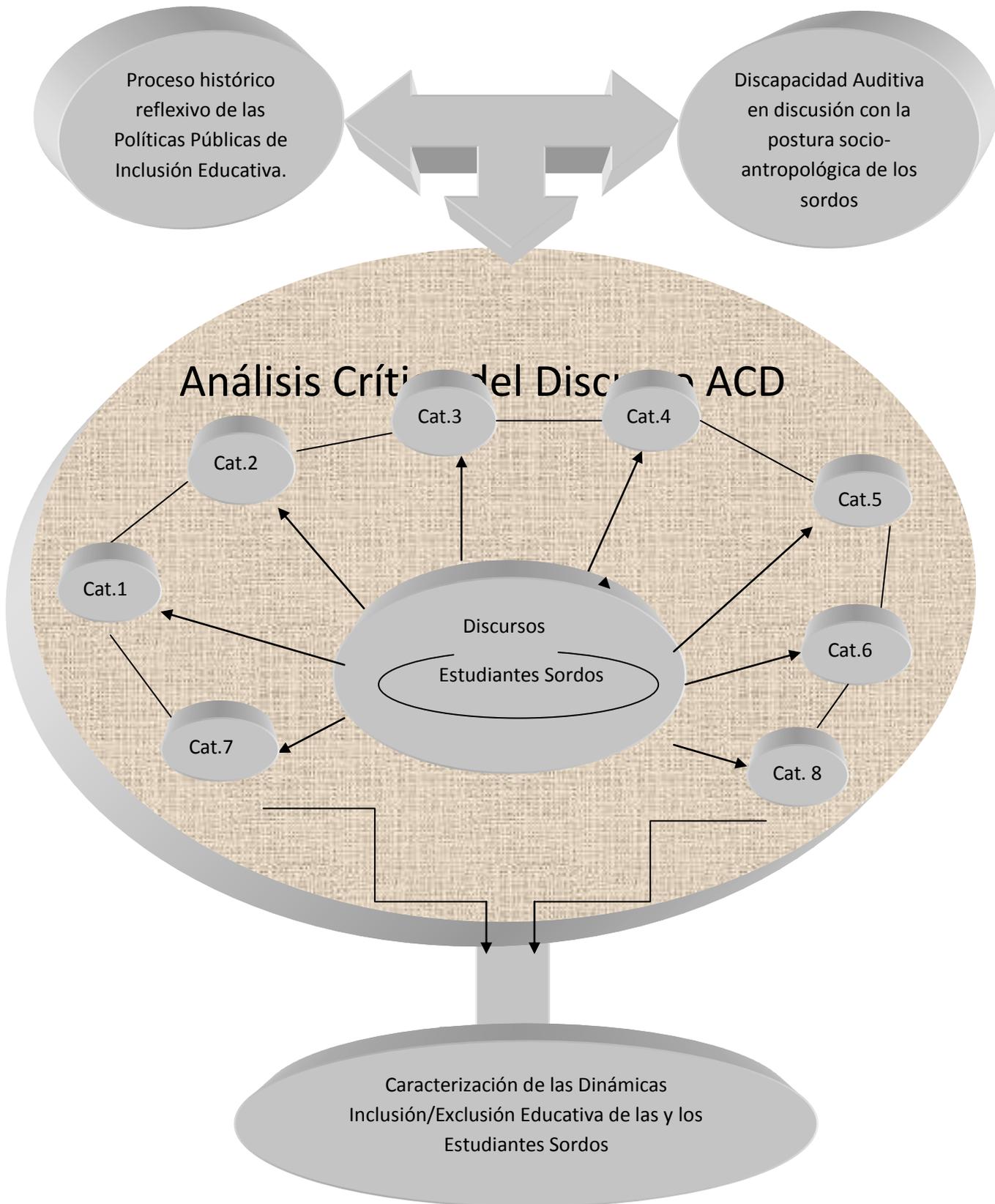
- ✚ Documentación y reflexión sobre el proceso histórico-reflexivo de la inclusión educativa de las y los estudiantes sordos en el marco de las políticas públicas y las posiciones sobre discapacidad auditiva y la perspectiva socio-antropológica de los sordos en sus recorridos de reivindicación de derechos.
- ✚ Caracterización de las dinámicas de inclusión/exclusión educativa de las personas Sordas mediante el ACD, intervenido o visibilizado desde la triangulación.
- ✚ Análisis y consolidación de textos.
- ✚ Visibilización de la experiencia.

Ruta Metodológica

Esquema 2. Ruta Metodológica

La ruta metodológica permite generar un itinerario en el transcurrir investigativo de la propuesta; sus momentos están definidos por los procesos que se consideran apropiados para el desarrollo del objeto de investigación.

⁹⁰ La ruta metodológica no sigue una secuencialidad temporal rígida. El itinerario propuesto permite momentos de encuentro y retroalimentación entre los productos.



Para tal objeto, las y los estudiantes Sordos mediados o inmersos en su discurso, se encuentran en un escenario entretejido⁹¹ por las tensiones que se generan en el análisis de las políticas públicas educativas distritales y los movimientos de la discusión sobre discapacidad auditiva y la perspectiva socio-antropológica de los sordos. El ACD contiene dicho escenario y a la o el sujeto que se encuentra sobre él. Para visibilizar los discursos, se utiliza las categorías o conceptos sensibilizadores, las cuales mediante sus indicadores, dan respuesta a la caracterización de las dinámicas inclusión/exclusión educativa de las y los estudiantes Sordos. Las categorías de análisis son utilizadas para construir o elaborar preguntas claves en las entrevistas semi estructuradas y el grupo focal, de forma tal que provoquen discursos que nutran la elaboración de textos que evidencien la experiencia investigativa.

CATEGORIAS DE ANALISIS EN INCLUSION/EXCLUSION EDUCATIVA

...significa asumir una perspectiva, adoptar un ángulo de visión de los acontecimientos que otorga un sentido específico de los hechos. Se trata de un tamiz por la que se hace pasar la información transmitida por medio del discurso narrativo.

(Ferreiro, E. Siro, A. 2008)

Las categorías de análisis, como punto de encuentro entre las construcciones conceptuales y la puesta en escena del proceso de investigación, se construyen y validan por expertos⁹² para lograr una aproximación hacia la cuestión a indagar. En este proceso, se han incluido indicadores que guíen el análisis crítico del discurso. Para realizar el pilotaje, se convoca a dos expertos⁹³, quienes realizan

⁹¹ Se asume el concepto de malla a partir de los postulados de Brand & Pope (1977) quienes aportan, en este sentido, que el contexto al ser flexible genera tensiones que pueden ser capacitantes o discapacitantes para una persona en la medida que lo sostienen. Se utiliza el término escenario para especificar el lugar particular en que se indaga sobre los discursos de las personas sordas.

⁹² Grupo de investigación Cognición y lenguaje en la Infancia. Departamento de la Comunicación Humana, 2010. Apoyo y asesoría en el proceso de construcción de las categorías de análisis expuestas en este trabajo investigativo.

⁹³ Los lingüistas convocados son Geovanni Meléndrez y Sheila Jinnet Parra, expertos en LSC, quienes han aportado al refinamiento de las categorías de análisis mediante una lectura crítica de las mismas.

una lectura analítica para la consolidación de las categorías o conceptos sensibilizadores.

Pilotaje:

El proceso de pilotaje consta de tres momentos que se desarrollan entre los meses de abril, mayo y junio de 2010.

Primer momento

Se inicia el 21 de abril de 2010 con la presentación de nueve (9) categorías de análisis o conceptos sensibilizadores que se apoyan por 116 indicadores distribuidos en cada una de ellas (Ver anexo 1). Se mencionan a continuación:

1. Rol activo o pasivo del estudiante en el aula de clase.
2. El estudiante como parte de una minoría lingüística.
3. La misma tarea para tod@s.
4. Los entornos, espacios o ambientes de aprendizaje.
5. Las adaptaciones, que marcan la diferencia.
6. Aprendizaje por interacción.
7. Aprendizaje significativo.
8. Los descriptores de competencias para la participación.
9. Actitudes hacia el aprendizaje.

Estas categorías después del proceso de lectura crítica por parte de la y el expertos del INSOR, se analizan, condensan y exponen para una nueva revisión.

Segundo momento

En este segundo momento del proceso de pilotaje, se presenta la versión fechada a 22 de mayo de 2010, en la cual se había producido encuentros vivenciales y virtuales con el grupo de lingüistas del INSOR y los profesionales del Grupo de investigación Cognición y lenguaje en la infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

El consenso da como resultado un producto que contiene 7 categorías de Análisis o conceptos sensibilizadores. De 116 ítems, se pasó a 53, esto obedece a la fusión de categorías que en un ejercicio sobre las intenciones de la investigación se llegó a mediar. En cuanto a la cantidad de ítems, estos se reducen significativamente, ya que se valoraron indicadores que no respondían al criterio de categoría, entre otros motivos porque su respuesta se encontraba en otros sistemas de inclusión, como el de salud, o bien, porque la forma de indagar estaría presente en otros ítems.

En su momento, las categorías fueron:

1. Acciones del estudiante en el aula de clase.
2. El estudiante como usuario de Lengua de Señas Colombiana.
3. Los entornos, espacios para la interacción y el aprendizaje.
4. Respuestas oportunas ante la apropiación del conocimiento en el aula de clases.
5. Aprendizajes significativos para la interacción con el otro y el mundo.
6. Competencias para la participación.
7. Actitudes hacia el aprendizaje.

Tercer momento

Para consolidar la versión final de las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores se contó con la presencia de un Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, quien en compañía del equipo del Grupo de Investigación Cognición y lenguaje en la infancia, realizan acomodaciones al texto y contexto de las categorías de análisis y conceptos sensibilizadores. El interés principal en este momento es responder a tres cuestiones importantes, por un lado permear de forma efectiva el análisis ante y frente la política pública de inclusión educativa, formalizar la consistencia interna de los indicadores y por otro, condensar una

estructura de dialogo con el servidor que realiza el proceso de sistematización de la experiencia y procesamiento de la información por medio del programa estadístico escogido.

La versión final de las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores se presentan a continuación, para una revisión detallada del proceso puede revisar el anexo 1.

Categorías de Análisis o Conceptos Sensibilizadores

Los conceptos sensibilizadores, son aquellos elementos conceptuales que permiten acercarse a los discursos de Inclusión/exclusión de las personas objeto de este estudio. Su construcción, parte de las categorías que propone el Grupo de Investigación Cognición y lenguaje en la infancia, línea de investigación Comunicación y Educación de personas sordas, como resultado de rastrear y consolidar información para generar categorías de análisis discursivo.

Los principales referentes en este proceso son las directrices sobre inclusión educativa de la UNESCO (2004), el Grupo de Inclusión del alumnado con Discapacidad de la Universidad de La Laguna, Tenerife-España (2006), el decreto 366 de 2009 que reglamenta y organiza el servicio de apoyo pedagógico de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN 2009), estudios realizados en el ámbito local, como el documento Integración Escolar de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LCS en Instituciones Educativas Distritales IED en Bogotá D.C. (Secretaría de Educación Distrital 2004) y el programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención en la diversidad” Índice de Inclusión (2009).

Las tensiones inclusión-exclusión se establecen en el marco metodológico como los hilos conductores que diferencian los discursos. Como se ha indicado en la

segunda parte del marco conceptual, la inclusión remite a posicionamientos de poder que rompen las hegemonías de las relaciones verticales de poder, los procesos de acompañamiento y acogida, los discursos de los derechos y la multidimensionalidad del ser y las formas de acceder al mundo del conocimiento por medio de las diferencias en los abordajes pedagógicos. Por su lado, las exclusiones hacen parte de los dispositivos que generan o mantienen formas de discriminación, segregación y restricciones a la participación.

A continuación, se hace una descripción de las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores que se utilizan en el estudio. Los indicadores de discurso se relacionan en la tabla 1, Indicadores de categorías de análisis o conceptos sensibilizadores (ver tabla 1).

1. Inclusión o exclusión en el aula de clase

Hace referencia al actuar de la o el estudiante dentro del aula de clase, cómo es su comportamiento ante situaciones que le agradan o que le enojan, manifestaciones de su pensamiento, capacidad de expresión e interacción con los actores del espacio, rol o papel que juega en la socialización.

2. Inclusión o exclusión como usuario de lengua de señas Colombiana LSC

Se indaga sobre aspectos relacionados con el uso de LSC, comprensión y apropiación del concepto, comportamientos relacionados con **segregación, discriminación, identidad sordo/Sordo** y diversidad asociados al uso de una lengua diferente. Estos conceptos ubican el lugar o momento del camino de la inclusión. Conciencia con respecto a la necesidad de interpretación como mediación en el proceso educativo. Se divide en sub categorías.

Segregación: Separación, comportamientos que realizan otras personas que hacen sentir a alguien que no está incluido, que no es participe activo de los acontecimientos que suceden a su alrededor.

Discriminación: puede ser positiva o negativa, hace referencia a resaltar una particularidad dentro de las actuaciones y los discursos del otro, ese otro que juzga.

Identidad: construcción que hace de sí misma una persona, se inscriba en un grupo o colectividad a partir de sus características, la construcción de identidad esta mediada por las condiciones internas y externas del individuo, por sus experiencias con el ambiente y por el orgullo de reconocerse en el otro. En particular, interesa a este proceso investigativo, el reconocimiento como Sordo-Sordo usuario de LSC.

Diversidad: Hace referencia a la celebración de lo diferente, a ser diferente y sentirse bien por el hecho de ser diferente, al usar una lengua que no usa la mayoría (LSC), al encuentro con el otro en los desencuentros, en las particularidades.

3. Inclusión o exclusión en entornos y espacios de aprendizaje

Los entornos, más allá de los espacios construidos, se evalúan o cuestionan desde la interacción con los mismos, las calidades de las áreas de trabajo, los obstáculos o distractores en el proceso de aprendizaje, el grado de adaptación y los cambios que se pueden proponer desde la óptica de los estudiantes Sordos. Condiciones del aula para el aprendizaje de Sordos y oyentes, coexistencia en el espacio de las particularidades de uso de lengua.

4. Inclusión o exclusión en respuestas al aprendizaje

¿Las sesiones de clase tienen o mantienen una rigurosidad con el tiempo, estructura y propósito del objetivo? Cómo se percibe desde el discurso la planificación y adaptación de los contenidos en las asignaturas, se cumple con los

objetivos? Las clases responden a las expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes Sordos, se indaga sobre la efectividad de las adaptaciones. Calidad del servicio de interpretación. Interés de la Institución Educativa en la mediación comunicacional por vía del servicio de interpretación. Manifestación explícita con respecto al servicio de interpretación. La inclusión a partir de la diferenciación entre Sordos y oyentes para el aprendizaje.

5. Inclusión o exclusión adquisición de aprendizaje para interactuar

Se divide en dos sub categorías, la primera (5₁) hace referencia a calidad de la intervención docente. Relaciones de poder. Se indaga sobre la percepción que se tiene sobre el docente desde su capacidad para interactuar con las y los estudiantes sordos y oyentes, percepción de tolerancia o aceptación. Direccionalidad de la información, comunicación en doble vía, interés por el otr@. Interacción oral (cara a cara) unidades mínimas de comunicación efectiva. Respeto hacia los ritmos de aprendizaje.

La segunda (5₂) indaga sobre criterios de evaluación. Homogenización de la enseñanza. Acciones afirmativas o discriminación positiva. Papel del intérprete en el desarrollo de la clase. Indaga acerca del papel del aprendizaje en la construcción de personas Sordas. Cómo el aprendizaje influye en las respuestas ante los exámenes estatales de rendimiento y cualificación. Igualmente, asume el aprendizaje escolar como herramienta para acercarse a la inclusión social.

6. Inclusión o exclusión en la posibilidad de participar

Esta categoría, se encarga de contextualizar las relaciones que se tejen entre el aprendizaje y la participación desde los espacios que promueven las instituciones. Acceso a convocatorias, acceso y permanencia en los espacios de discusión y decisión institucional, Fomento de las formas de participación escolar, representación y representatividad. Se indaga también sobre la referencia al salto conceptual entre el modelo biomédico de la rehabilitación y las posturas recientes sobre inclusión, desde la percepción de las y los estudiantes Sordos, indaga sobre

cómo perciben el fomento al desarrollo de habilidades, competencias y diferencias en el marco de lo diverso. Así mismo, cuestiona sobre la libertad en un contexto de derechos.

7. Satisfacción acerca de la Política de Inclusión

El nivel de satisfacción acerca de la Política de inclusión educativa para sordos, se observa a partir de la experiencia de la o el usuario en la misma. Su característica central radica en la evaluación de las percepciones del usuario-usuaria y no en los objetivos que plantean los programas de inclusión educativa. Se indaga sobre aspectos relacionados con necesidades, problemas resueltos y demandas atendidas en el ejercicio de permanencia dentro de los programas de integración a la Media con servicio de interpretación en LSC/Español para sordos en la Ciudad de Bogotá D.C.

8. Insatisfacción frente a la Política de Inclusión

Esta es una categoría transversal. En los discursos de las tensiones Inclusión-exclusión, el nivel de insatisfacción está presente en la evaluación de la satisfacción. Este nivel de satisfacción puede verse trasladado hacia el lado de la no satisfacción o insatisfacción que experimenta el usuario-usuaria de la Política de inclusión educativa para sordos en la Ciudad de Bogotá D.C.

Se cierra esta serie de categorías con una exploración hacia las actitudes de las y los estudiantes Sordos hacia el proceso de aprendizaje, sus sentimientos, pensamientos y expectativas desde la plataforma de los discursos inclusivos de educación.

(Tabla 1) Indicadores de categorías de análisis o conceptos sensibilizadores.

Categoría	No.	INDICADORES DE LAS CATEGORIAS
1 Inclusión	1	Expresión libre de pensamientos o sentimientos en el aula de clase
	2	Concordancia entre la expresión de pensamientos del estudiante Sordo y la

exclusión en el aula de clase.		expresión del intérprete.
	3	Participación en las discusiones o debates en el aula de clase
	4	Expresión y comunicación con oyentes
2 Inclusión o exclusión como usuario de LSC	1	Segregación por uso de lengua LSC
	2	Formación y organización de las personas Sordas en el ámbito de la IED
	3	Información a oyentes sobre uso de lengua diferente (LSC)
	4	Trato preferencial hacia los oyentes
	5	Trato diferente por uso de LSC
	6	Respeto hacia la diferencia por uso de LSC
	7	Participación en las actividades de la comunidad Sorda local
	8	Preferencia por instituciones de oferta educativa exclusiva para Sordos
3 Inclusión o exclusión en los entornos y espacios de aprendizaje	9	Generación de espacios para la movilización de los derechos de las personas sordas en el ámbito de la IED
	1	Percepción de espacios adecuados para el aprendizaje
	2	Espacios diseñados o adaptados para la comunicación entre Sordos y oyentes
4 Inclusión o exclusión en Respuestas al aprendizaje	3	Uso de tecnología y dispositivos para el aprendizaje de personas Sordas
	1	Apoyos en la ejecución de tareas en la IED
	2	Formas de recolección de información en el aula de clases
	3	Formas de apropiación del conocimiento en el aula de clases
	4	Percepción del rol del docente y del intérprete
5 5 ₁ Inclusión o exclusión en	5	Percepción del rol del intérprete en el aula de clases
	1	Relaciones de poder entre docente-estudiante Sordo/oyente
	2	Percepción de la calidad del docente
	3	Interés del docente hacia Sordos y oyentes

aprendizaje para interactuar		
	4	Interacción del docente con estudiantes Sordos mediante el uso de LSC
	5	Respeto hacia los ritmo de aprendizaje
	6	Valoración hacia los esfuerzos en el aprendizaje
	7	Percepción de valor hacia la persona Sorda
	8	Percepción de bienestar en el aula de clases
5 ₂	9	Plan de estudios diferenciado para Sordos y oyentes
	10	Evaluación deferencial para oyentes y Sordos
	11	Apoyo Psico-pedagógico ante situaciones adversas
	12	Resultados satisfactorios en las pruebas Estatales o pruebas Saber
	13	Resultados en el boletín de calificaciones
	14	Aplicabilidad del aprendizaje a la vida diaria
	15	Aplicabilidad del aprendizaje en las evaluaciones de la IED
	16	Aplicabilidad del aprendizaje a la construcción de proyecto de vida
	17	Aplicabilidad del aprendizaje en la construcción de relaciones sociales, filiales y emocionales
6 Inclusión o exclusión en la posibilidad de participar	1	Participación y ejercicio de derechos (elegir y ser elegido) en el gobierno escolar
	2	Representatividad de estudiantes Sordos ante instancias de decisión en la IED
	3	Ejercicio de derechos en información y consulta ante situaciones de afectación en el desempeño de la vida escolar
	4	Información oportuna sobre actividades de la comunidad Sorda
	5	Participación activa en actividades deportivas y culturales en la IED
	6	Disponibilidad del servicio de interpretación para asuntos de la vida extra escolar
	7	Apoyo y desarrollo de habilidades propias del estudiante Sordo
	8	Oferta institucional para la potencialización de habilidades y destrezas propias del estudiante Sordo
	9	Percepción de libertad en asuntos vocacionales
	10	Refuerzo de estereotipos sobre discapacidad auditiva o limitación auditiva

7	1	Percepción de satisfacción acerca de la necesidad de ser incluido
	2	Percepción de solución de problemas resueltos en el ambiente escolar
Satisfacción acerca de la Política de inclusión		
	3	Percepción de demanda atendida en el sistema de inclusión
8	1	Categoría transversal a todas las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores de la experiencia investigativa.
Insatisfacción frente a la Política de Inclusión		

Las categorías y los indicadores de las categorías o conceptos sensibilizadores permiten construir un guion para las entrevistas semi estructuradas. Aquellos aspectos que necesiten intensificar su indagación se contemplan en el segundo momento de recolección de información, es decir, la puesta en escena del grupo focal.

PROCEDIMIENTO

Servicio de interpretación en LSC/Español

En concordancia con la reglamentación del Decreto 366 de 2009, por medio del cual, el Ministerio de Educación Nacional MEN, organiza el servicio de apoyo pedagógico para la atención de las y los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, y acogiendo el artículo 5 del capítulo II, que especifica los servicios de atención a estudiantes sordos usuarios de LSC, se asume en el proceso investigativo, la utilización del servicio de interpretación en LSC/Español.

De acuerdo con la reglamentación, el o la intérprete desempeña el papel de mediador comunicativo entre la comunidad sorda y la oyente, lingüística y culturalmente diferentes, contribuye a la eliminación de las barreras comunicativas

y facilita el acceso a la información a las personas sordas en todos los espacios educativos y modalidades lingüísticas (MEN, 2009).

Así mismo, en la Ciudad de Bogotá D.C. el servicio de interpretación en LSC/Español, se ha orientado de acuerdo a un perfil, para garantizar la calidad y pertinencia en las funciones que se le ha delegado (SED, 2004). En nombre de dicha normatividad, se hace explícito en este documento, las características de dicho perfil:

- Persona oyente que certifica su conocimiento y manejo de la lengua de señas colombiana LSC.
- Persona que certifica formación académica.
- Certifica formación en la Lengua de Señas.
- Asume su labor con ética profesional
- Demuestra disponibilidad para participar en actividades académicas, culturales, sociales, entre otros.

Por lo tanto, se escoge a una intérprete que guarda las características del perfil en esta apuesta investigativa.

Acerca de la intérprete

En el proceso de recolección de información, se utilizaron los servicios de una Intérprete de Lengua de Señas Colombiana LSC, oyente, con formación en interpretación. Al ser hija de padres Sordos se considera hablante nativa de LSC. Se ha destacado como intérprete en varios procesos investigativos y apuestas de inclusión de y para Sordos. Con más de 10 años de ejercicio empírico de la interpretación en los campos educativos y los medios de comunicación.

Consideraciones Éticas

La investigación se acoge a lo estipulado en la Resolución No. 008430 de 1993, artículo 11, literal B: “Investigación con riesgo mínimo: son estudios prospectivos que emplean el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en exámenes físicos o psicológicos de diagnóstico o tratamientos rutinarios”. Al tratarse de una investigación en la que se recolecta información por medio de entrevistas semi-estructuradas y grupo focal con menores de edad, sus madres o adultos responsables de custodia firmaron un consentimiento informado (Ver anexo 2) donde se especifica los intereses investigativos.

Recolección de Información

La información se recolecta de dos formas que integran el corpus dentro del análisis crítico del discurso, en primer lugar se utiliza entrevistas semi-estructuradas que se desarrollan en LSC con servicio de interpretación y luego se convoca a un grupo focal para especificar la relevancia de las categorías o conceptos sensibilizadores que requieren un énfasis mayor. Tanto las entrevistas como el grupo focal fueron video-grabado para su posterior interpretación, a la luz de las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores que surjan de la experiencia.

Entrevista Semi-Estructurada

La entrevista cualitativa con fines investigativos se centra en el conocimiento o la opinión individual solo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio (Bonilla, E. 1997). Por lo tanto se propone este medio para obtener información, toda vez que las y los entrevistados se constituyen en informantes claves por sus características particulares dentro de la propuesta investigativa. El entrevistador no solamente pregunta sobre los aspectos que le interesa estudiar, sino que debe comprender el lenguaje de las y los participantes y apropiarse del significado que estos le otorguen en el ambiente

natural donde se desarrolla su actividad cotidiana (Troncoso, C. Danielle, E. 2010) de inclusión educativa.

La entrevista tiene como elementos centrales las categorías de análisis propuestas y las respuestas de las y los estudiantes sordos como insumo clave para la construcción del análisis crítico del discurso. Se consideran dentro de la propuesta cinco tipos de preguntas para abordar la problemática (Bonilla, E. 1997):

1. Preguntas sobre experiencias o comportamientos: indagan sobre lo que hace o ha hecho una persona (experiencias, comportamientos, acciones y actividades).
2. Preguntas sobre opiniones: aborda lo que las personas piensan sobre algún tópico particular.
3. Preguntas sobre sentimientos: el objetivo es entender la respuesta emocional de las personas y sus sentimientos y pensamientos.
4. Preguntas sobre conocimientos: especifican sobre un campo particular de indagación dentro del corpus contextual.
5. Preguntas de carácter histórico: involucra los aspectos relacionados con la información demográfica del participante y sobre los aspectos temporo-espaciales de las indagaciones históricas.

Las preguntas son revisadas por un panel de expertos en el área de comprensión de lenguaje en la adolescencia⁹⁴. El cuerpo o esquema de la entrevista se anexa al final de este documento (Ver anexo 2).

⁹⁴ Grupo de investigación: Cognición y lenguaje en la infancia, Universidad Nacional de Colombia.

Grupo Focal

En este proceso investigativo se utiliza la técnica de grupo focal como herramienta para consolidar los insumos que se obtienen en las entrevistas y reforzar las categorías o conceptos sensibilizadores. La técnica consiste en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, donde se procura que el grupo discuta y elabore, desde su experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación (Bonilla, E. 1997). Se obtiene información valiosa tanto del contexto como de las actoras y actores directamente involucrados en el estudio.

El proceso de grupo focal, se enmarca dentro del siguiente esquema para la recolección de la información, donde se especifica las funciones de las actoras y actores del proceso⁹⁵.

1. Presentación de la Herramienta: contiene información sobre los objetivos de la investigación y del grupo focal (Ver anexo 4)

2. Moderador(a): En este apartado se consigna la información y el perfil del moderador. Su función principal es la de presentar a las y los asistentes las preguntas guía de la discusión. Otras funciones y características que se le atribuyen son:

- ✚ Ser una persona con suficiente conocimiento del tema y experiencia en el manejo de grupos, de tal manera que pueda conducir la sesión hacia su propósito.
- ✚ Mantener el control de la discusión en un tono informal, incentivando a las y los participantes a que manifiesten sus ideas sin inhibiciones.
- ✚ Mantener una posición neutral ante los temas de discusión. No permitir ser interrogado para generar sesgos en el proceso de recolección de información.

⁹⁵ Ver anexo 2. Donde se consigna el instructivo y guía para la realización de la experiencia de grupo focal.

- ✚ Coordinar la participación y escuchar las opiniones que expresen las y los participantes.
- ✚ Crear una atmosfera adecuada que facilite la expresión de las y los participantes sin llegar a presionarlos o inhibirlos.
- ✚ Asegurar la confidencialidad de la información que se recolecte.
- ✚ Asegurar que el espacio y las condiciones logísticas de apoyo garanticen la forma correcta para recolectar información.

3. Intérprete de LSC: se consigna la información y perfil de la intérprete. Hará el puente comunicativo entre los diferentes actores del grupo focal.

4. Observador(a): se consigna la información y el perfil del observador. La observadora cumple con el papel de captar información importante con respecto al lenguaje gestual de los participantes. Cumple con el papel de relatora y lleva el registro de los acontecimientos importantes que se presenten en la sesión.

5. Participantes: el grupo está conformado por 6 estudiantes Sordos integrados a los programas Distritales de educación básica secundaria y media con servicio de interpretación en LSC y español.

6. Preguntas estímulos: son guías del proceso en el grupo focal, se construyen de acuerdo a las categorías o conceptos sensibilizadores de la discusión y son expuestas a los participantes para generar discursos.

7. Pauta de chequeo (evaluación): sirven como referente para contextualizar al lector con respecto al espacio y dinámica de la reunión del grupo focal. Es tarea de la observadora la verificación de:

- ✚ Lugar adecuado en tamaño y libre de obstáculos o distractores.
- ✚ Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo focal.
- ✚ Asistentes sentados en U en la sala.

- ✚ Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema
- ✚ Moderador comprende y utiliza la información que está siendo entregada.
- ✚ Se cumplen los objetivos planteados para la reunión.
- ✚ Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes
- ✚ Permite que todos y todas participen.
- ✚ Reunión entre 60 y 120 minutos máximo.
- ✚ Registro de la información (grabadora de audio y filmadora)
- ✚ Escarapelas con identificación de asistentes.

De esta forma, se garantiza que las condiciones del grupo focal son las requeridas para que el ejercicio de recolección de información cumpla con los parámetros requeridos para el análisis crítico de los discursos de las y los seis estudiantes Sordos que participan en el proceso de investigación.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de la información se utiliza la herramienta ATLAS TI, en su versión 6.1 Es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de principalmente grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz, J. 2004). Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino *simplemente* ayudar al intérprete o usuario de la herramienta, agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación de datos.

Para el proceso de análisis de la información, ATLAS TI utiliza:

Citas: son fragmentos de los documentos Primarios que tienen algún significado, es decir, son los segmentos significativos de los documentos primarios. Se entienden como una primera selección del material de base, una primera reducción de los datos, en este caso entrevistas y grupo focal.

Códigos son la unidad básica de análisis. Se entienden como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de citas, lo que implica un segundo nivel de reducción de datos.

Anotaciones: comentarios de un nivel cualitativamente superior, puesto que son todas aquellas expresiones escritas que se realizan en el proceso de análisis y pueden abarcar desde notas recordatorias, hipótesis de trabajo, etcetera, hasta explicaciones de las relaciones encontradas y conclusiones.

Unidad Hermenéutica: es el “contenedor” que agrupa a todos los elementos anteriores. Dicho de otra forma, es el fichero en el que se graba toda la información relacionada con el análisis, desde los documentos primarios hasta las notas de trabajo. Es decir, es el equivalente a un fichero. El resultado será un archivo “.hpr5”⁹⁶ (Muñoz, J. 2004).

ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

La información procesada por medio de la herramienta ATLAS TI, se analiza mediante la EVALUACION A NIVEL DE SATISFACCIÓN, que indaga sobre los efectos de un programa⁹⁷ sobre el nivel de satisfacción de necesidades humanas fundamentales⁹⁸ (Roth, A. 2007) de los seis estudiantes sordos que participan en la investigación, a la luz de las categorías o conceptos sensibilizadores, que asumen el recorrido histórico-reflexivo de la política de inclusión educativa en el

⁹⁶ La Unidad Hermenéutica, genera archivos de lectura y análisis en esta modalidad. Dichos archivos presentan gráficas de relaciones a partir de los documentos básicos, las categorías de análisis y los insumos que se producen durante el procesamiento de la información.

⁹⁷ En esta apuesta investigativa, los efectos de programas de inclusión educativa para sordos, que se construyen a partir de la normatividad vigente. Tal como se muestra en la segunda parte del marco conceptual.

⁹⁸ Con respecto a este tópico, las necesidades humanas fundamentales, se expresan en términos de inclusión educativa para sordos integrados en la Media al aula regular con servicio de interpretación en LSC/Español. Es decir, la categorización de conceptos sensibilizadores o de análisis responde al requerimiento planteado por el profesor André Noël Roth (2007), cuando hace alusión a la dificultad de definir necesidades humanas fundamentales.

Distrito Capital de Bogotá y la postura socio-antropológica de las y los Sordos, a través del Análisis Crítico del Discurso ACD.

Este tipo de evaluación analítica, responde al interés particular de visibilizar exclusiones que se amparan en los discursos de la inclusión educativa, y su calidad de aporte se expresa en que la razón de ser de la acción pública, no es necesariamente la de cumplir con unos objetivos, sino la de resolver los problemas esenciales de una población (Roth, A. 2007). La ventaja de este tipo de evaluación, consiste en que permite realizar un análisis de la percepción de la política pública a partir de los objetivos que ésta se plantea, sino que amplía el espectro de observación hacia aquellos efectos no previstos, como aquellos considerados negativos (Roth, A. 2007).

Al respecto, Alejo Vargas (2001) plantea que la evaluación de satisfacción debe involucrar medidas subjetivas⁹⁹ de satisfacción. Además, aclara que una evaluación de satisfacción, si puede ser prevista, toda vez que la política pública se construye a partir de un objetivo que satisface de una necesidad *sentida y vivida*, o de un objetivo que busca resolver y atender un problema social sentido de la población. Una posibilidad de evaluación que plantea Alejo Vargas (2001) consiste en apreciar la medida en que la población considera la necesidad satisfecha, el problema resuelto o la demanda atendida.

Esta aclaración ubica el nivel de análisis más allá de la oferta educativa, y centra la discusión en aspectos como la percepción de la calidad recibida dentro de la oferta educativa, las formas o prácticas de inclusión/exclusión en el ambiente escolar y el derecho a nacer y crecer bilingüe que le asiste a los sordos, entre otros aspectos.

Por lo anteriormente expuesto, el Análisis Crítico del Discurso ACD, tendrá un matiz o color específico, desde la Evaluación a nivel de Satisfacción de los

⁹⁹ Medidas, que están acordes con la propuesta de categorías de análisis o conceptos sensibilizadores, que condensan la percepción que tiene el usuario del sistema de inclusión educativo Distrital para sordos en la Ciudad de Bogotá D.C.

usuarios de los programas de inclusión educativa a la Secundaria y Media, mediante el servicio de interpretación de LSC/Español para sordos en la Ciudad de Bogotá D.C.



Pensando.

HALLAZGOS

Los hallazgos se dividen en tres segmentos de información. El primero de ellos hace referencia a la caracterización de las y los estudiantes Sordos que participan de la investigación. En este apartado se destaca variables socio-demográficas, información sobre la adquisición de la LSC y pertenencia a redes o grupos sociales.

En el segundo apartado se presenta la ubicación de las inclusiones y las exclusiones en las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores. Se destaca el peso discursivo que tuvieron ciertas categorías y el carácter de exclusión que reportaron las y los estudiantes con respecto a la evaluación a nivel de satisfacción frente a la Política Pública de Inclusión Educativa.

En el tercer apartado se describen las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores a la luz de algunas voces que se registran desde los discursos de las y los seis estudiantes Sordos. El registro de cada categoría se acompaña de comentarios sobre los indicadores de los conceptos sensibilizadores expuestos en el Marco metodológico.

Caracterización de las y los estudiantes Sordos que participan de la investigación

El trabajo de recolección de información se realizó en los meses de julio y agosto del año 2010. En los 6 reportes se obtuvo consentimiento informado por parte de los estudiantes y sus madres, ya que los participantes del proyecto en su totalidad son menores de edad (ver anexo 2).

Como variables para la lectura de los hallazgos se tomaron los insumos documentales obtenidos en LSC y que fueron transcritos al español escrito por la intérprete. Estos reportes de entrevistas (6) y del grupo focal (1), se analizaron por medio de la herramienta ATLAS TI versión 6.1 en las ocho (8) categorías expuestas, para dar respuesta a los tres grandes momentos de la discusión y conclusiones:

1. Proceso histórico-reflexivo de la inclusión educativa en Bogotá D.C. desde la perspectiva Socio-antropológica de los Sordos
2. Caracterización de las formas como se perciben los procesos de inclusión/exclusión de las y los estudiantes Sordos a partir del ACD y el pensamiento social, y
3. Discusión sobre la inclusión educativa de las y los Sordos en Bogotá D.C. a través de las dicotomías en la relación exclusión/inclusión.

Es así, como en el marco del proceso de lectura de la información recolectada, se presenta una sinopsis con información clave de los estudiantes Sordos que participaron del proceso de investigación. (Ver tablas 2 y 3)

Género Masculino: 4 participantes

Edad: entre los 12 y 17 años

Estado civil: Solteros

Estrato socio-económico: 2 estudiantes en estrato 2 y 2 estudiantes en estrato 3.

Lugar de nacimiento: Bogotá D.C.

Grado escolar actual: 2 en 7mo grado de secundaria y 2 en 10mo. Grado de educación media

Inicio en el aprendizaje de LSC: 2 iniciaron a los 2 años, 1 a los 3 años (personas que nacieron sordas) y 1 a los 7 años (persona sorda desde los 3 años)

Motivación para inicio de aprendizaje de LSC: iniciativa familiar, de forma particular, la madre buscó asesoría y acompañamiento

Lugar donde aprendió LSC: en el INSOR, Programa Bilingüe de Atención al niño sordo menor de cinco años.

Vínculo lingüístico con LSC en la familia: Utilización de la LSC en la comunicación cotidiana de las madres y algunos miembros de la familia extensiva.

Tiempo de integración educativa con servicio de interpretación en LSC: entre 2 y 5 años, de acuerdo al grado escolar actual

Pertenencia a grupos juveniles: 1 a liga de futbol y 1 a liga de natación en el Distrito Capital de Bogotá

Pertenencia a grupos sociales en internet: usuarios de MSM y Facebook

Status auditivo del padre: oyente en los 4 reportes

Status auditivo de la madre: oyente en los 4 reportes

(Tabla 2. Descriptivo de los estudiantes que participan en la investigación)

Género Femenino: 2 participantes

Edad: entre los 12 y 16 años

Estado civil: Solteras

Estrato socio-económico: 2 en estrato 3.

Lugar de nacimiento: Bogotá D.C.

Grado escolar actual: 7mo y 8vo. Grado de educación secundaria.

Inicio en el aprendizaje de LSC: en los dos casos, iniciaron el proceso a los 9 meses de nacimiento (personas que nacieron sordas)

Motivación para inicio de aprendizaje de LSC: iniciativa familiar, de forma particular, la madre buscó asesoría y acompañamiento.

Lugar donde aprendió LSC: en el INSOR, Programa Bilingüe de Atención al niño sordo menor de cinco años.

Vínculo lingüístico con la LSC en la familia: Utilización de la LSC en la comunicación cotidiana de las madres y algunos miembros de la familia extensiva.

Tiempo de integración educativa con servicio de interpretación en LSC: 2 y 4 años respectivamente.

Pertenencia a grupos juveniles: 1 liga de natación en el Distrito Capital de Bogotá

Pertenencia a redes sociales en internet: usuarias de MSM y Facebook

Status auditivo del padre: oyente en los 2 reportes

Status auditivo de la madre: oyente en los 2 reportes

(Tabla 3. Descriptivo de las estudiantes que participan en la investigación)

Hijos e hijas de padres y madres oyentes, las y los 6 estudiantes que participaron en la investigación, hacen parte de un grupo de personas que se puede ubicar dentro de los cánones de lo deseable¹⁰⁰ con respecto a los recorridos de la

¹⁰⁰ Deseable, en el sentido de que las y los participantes de la investigación provienen de un recorrido de integración-inclusión educativa que cumple con las expectativas de los diseños en política pública. Es decir, aprendieron de forma temprana la LSC, cursaron la primaria en una Institución educativa con población Sorda exclusivamente y fueron integrados a la Media con servicio de interpretación en LSC/Español, no presentan extra-edad.

inclusión educativa en Bogotá D.C. Aprendieron en su mayoría la LSC a edad temprana, con apoyo de modelos lingüísticos e incluidos al aula regular con servicio de interpretación en LSC/Español, son usuarios-usuarias de tecnología que les permite formar y consolidar redes sociales en internet y en un cincuenta por ciento de los reportes anuncian su pertenencia a ligas deportivas en el Distrito Capital.

Sin embargo, aparecen dos elementos significativos en la lectura de esta caracterización¹⁰¹, por un lado, es la madre quien busca la asesoría y acompañamiento para que su hijo o hija aprenda de forma temprana la LSC¹⁰². Y por otro lado, aparece el tema de la participación en aspectos importantes del desarrollo personal, como el acceso y permanencia en grupos de movilización social y política, cultura, recreación y deporte. En los seis reportes aparece la participación de tres estudiantes a grupos deportivos organizados y supervisados por el Distrito Capital; estos estudiantes se ubican en el nivel socio-económico 3, aquellos que pertenecen al nivel o estrato socio-económico 2 no participan o no tienen acceso a la oferta de grupos juveniles.

Ubicación de las exclusiones y las inclusiones desde el discurso

A continuación se presenta de forma sintetizada la ubicación de las exclusiones y las inclusiones desde el proceso de análisis que se realizó del corpus contextual-discursivo de las y los 6 estudiantes Sordos. Por el volumen de los datos obtenidos la información se dividió en 2 grupos de datos. El primero corresponde al grupo focal y a la entrevista del participante masculino número 1 (M1). El segundo grupo de datos contiene la evidencia de las entrevistas de la participante femenina número 1 (F1), participante femenina número 2 (F2), participante

¹⁰¹ Que si bien es cierto, no es representativa de la comunidad sorda que está incluida en la oferta pública de servicios educativos en la Ciudad de Bogotá D.C. sí muestra una realidad latente con respecto a la capacidad de respuesta de los servicios de salud y su mirada rehabilitadora de la discapacidad auditiva.

¹⁰² En la discusión se aborda con mayor precisión el tema de la responsabilidad para el ingreso al mundo del bilingüismo y la multiculturalidad.

masculino número 2 (M2), participante masculino número 3 (M3) y participante masculino número 4 (M4). (Ver tablas 4 y 5)

Tabla 4. Ubicación de las exclusiones desde el discurso

Ubicación por cantidad de evidencia	Categoría o concepto sensibilizador	Grupo 1	Grupo 2	Total
1	Exclusión como usuario de LSC	35	37	72
2	Discriminación. Componente de la categoría 2. Exclusión como usuario de LSC	20	25	45
3	Exclusión en el aula de clases	8	9	17
4	Exclusión en aprendizaje para interactuar	8	6	14
5	Exclusión en respuestas al aprendizaje	6	6	12
6	Exclusión en la posibilidad de participar	7	3	10
7	Segregación. Componente de la categoría 2. Exclusión como usuario de LSC	4	4	8
8	Exclusión en los entornos y espacios de aprendizaje	0	2	2
	Insatisfacción frente a la Política de Inclusión	19	27	46
	Total	107	119	226

Al contabilizarse el número de exclusiones correspondientes a la categoría 2 que hace referencia a las exclusiones por uso de LSC, estas suman 125 señales o síntomas de exclusión. En un segundo fragmento de la información se encuentran con un mayor peso los discursos vividos en áreas relacionadas con el aula de clase, los aprendizajes necesarios para la interacción y aquellos que posibilitan la participación. Las exclusiones expuestas en la ubicación 8, aquellas relacionadas

con los entornos y espacios de aprendizaje, se esgrimen desde los esfuerzos o sobre-esfuerzos posturales que realizan los estudiantes para manejar el campo visual en el aula de clase.

Tabla 5. Ubicación de las inclusiones desde el discurso

Ubicación por cantidad de evidencia	Categoría o concepto sensibilizador	Grupo 1	Grupo 2	Total
1	Inclusión como usuario de LSC	8	6	14
2	Inclusión en el aula de clases	5	3	8
3	Inclusión en la posibilidad de participar	1	3	4
4	Inclusión en aprendizaje para interactuar	2	2	4
5	Inclusión en respuestas al aprendizaje	1	2	3
	Satisfacción acerca de la Política de Inclusión	3	10	13
	total	20	26	46

Se resalta el hecho de que en la evidencia sobre inclusiones, la categoría relacionada con uso de LSC ocupa el primer lugar, tal como sucede en las exclusiones. Esto obedece a la percepción de satisfacción en la necesidad de ser incluidos que reportan las y los participantes y a la importancia que ocupa la lengua propia como constructora de procesos identitarios. El segundo lugar lo ocupa la inclusión en el aula de clases debido a los procesos de ajuste que han realizado estos estudiantes Sordos para adaptarse al grupo de oyentes en la integración al aula regular¹⁰³.

En los 2 grupos de datos se observa un comportamiento similar en la distribución de la información. Es decir, las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores

¹⁰³ Este aspecto se aclara en el siguiente apartado de los hallazgos, donde se expone situaciones de inclusión-exclusión desde las voces de los estudiantes.

propuestos mantuvieron una estabilidad en la cantidad de datos contenidos tanto en las entrevistas como en el grupo focal.

Por el peso de contenido discursivo en la categoría 2, que está relacionada con las inclusiones-exclusiones por uso de LSC, se determinó mostrar la información de segregación y discriminación en 2 apartados de información que nutren o mantienen una relación directa con la categoría mencionada.

La información sobre construcción y consolidación de identidad(es) sorda(s) aparece en las gráficas 1 y 2, como una categoría primaria que media en las relaciones de la dicotomía inclusiones o exclusiones. Las categorías 7 y 8 permean a las demás, por lo tanto reciben, comparten y se nutren de señales contenidas en las categorías 1, 2, 3, 4, 5 y 6. En la parte inferior de los gráficos se observa los datos sin asignación de código; esta información que se ha considerado importante, corresponde a manifestaciones discursivas de discriminación fuera del contexto educativo, como sucede en la asistencia a servicios médicos o en las relaciones sociales de juego entre iguales, en ambientes privados como el vecindario o lugar de habitación (Ver gráficos 1 y 2).

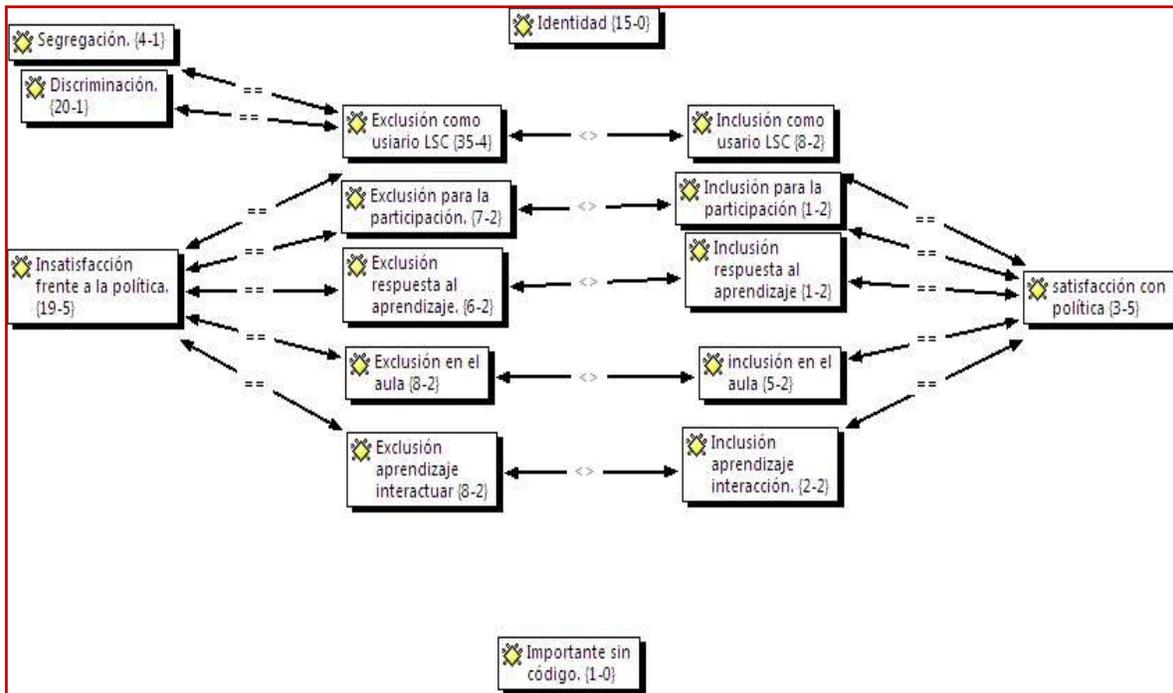
Las convenciones en los gráficos, expresan:

Relación entre categorías: →

Comunicación o conexión entre indicadores y categorías: ==

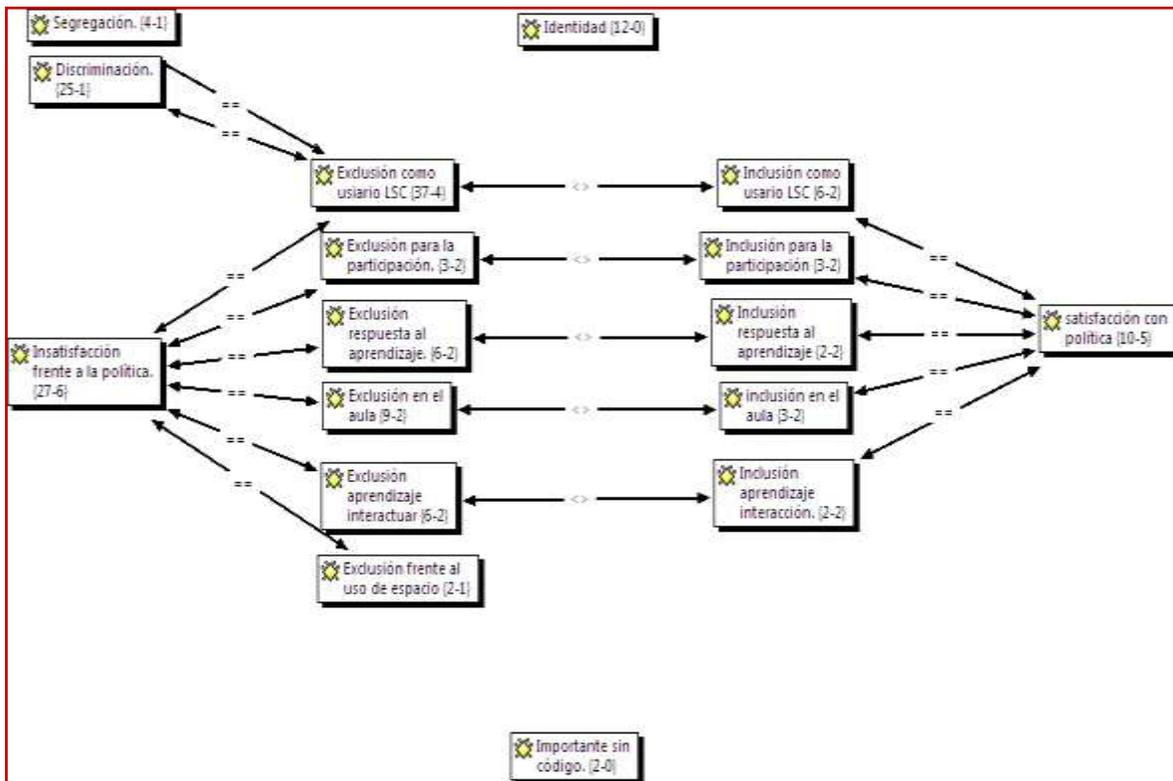
Mayor peso discursivo en la relación de categorías: <

Menor peso discursivo en la relación de categorías: >



Gráfica 1. Relaciones inclusión-exclusión en el grupo de datos 1. (Generada por ATLAS TI 6.1)

Como se aprecia en la gráfica número 1, la mayor carga discursiva de exclusión por parte del grupo se encuentra en las relaciones de la discriminación y la segregación ligadas al uso de la LSC en el contexto escolar. Se muestra de igual forma el alto grado de insatisfacción frente a la Política Pública en 5 de las 6 categorías propuestas para la indagación. La categoría 3 no se relaciona de forma directa con la percepción de insatisfacción frente a la Política Pública. En la gráfica 2 aparecen las 6 categorías en relación directa con el nivel de insatisfacción que reportan los discursos de exclusión (ver gráfica 2).



Gráfica 2. Relaciones inclusión-exclusión en el grupo de datos 2. (Generada por ATLAS TI 6.1)

La gráfica 2 muestra con mayor detalle como de forma personal las y los estudiantes reportan su percepción de exclusión-inclusión. Excepto en la categoría relacionada con la posibilidad de participar, donde la respuesta del grupo focal evidenció una tendencia mayor a la insatisfacción; las demás categorías respondieron a los mismos rangos de señales en los dos momentos de la recolección de información. Por su parte, la satisfacción ante la Política Pública alcanzó un mejor posicionamiento en los discursos personales que en los colectivos, aunque se aleja de forma significativa a la cantidad de evidencia que resalta la percepción de insatisfacción.

Las expresiones que corresponden a la construcción y consolidación de identidad(es) sorda(s) aparecen en los discursos con un amplio número de señales. En promedio cada estudiante afirma su posición de ser y sentirse

Sorda/Sordo en más de 4 intervenciones en los 2 momentos de recolección de información. Dicho posicionamiento cultural aparece estable tanto en las entrevistas como en el grupo focal.

A continuación, las señales de inclusión-exclusión son documentadas desde la evidencia discursiva de sus protagonistas y acompañadas de comentarios relevantes sobre aspectos que se destacan en cada una de las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores.

Señales de Inclusión-Exclusión de las y los estudiantes Sordos

Como se presentó en el apartado anterior, la evidencia documental reporta en las seis entrevistas y el grupo focal 226 señales de exclusión y 46 señales de inclusión según el proceso de análisis de la información, para un total de 272 señales o síntomas que evidencian las tensiones en la dinámica Inclusión-Exclusión. Estas señales se presentan en una relación cinco a uno. Es decir que por cada señal de inclusión, se presentan de forma aproximada cinco señales de exclusión.

Las tensiones desde la **exclusión**, que aparecen con mayor fuerza discursiva en esta dinámica, se ubican en las siguientes categorías o conceptos sensibilizadores:

1. Inclusiones-Exclusiones en el aula
2. Inclusiones-Exclusiones como usuario de LSC: Discriminación, segregación e identidad Sordo/sordo.
4. Inclusiones-Exclusiones en respuestas al aprendizaje.
5. Inclusiones-Exclusiones en la adquisición de aprendizaje para interactuar.
6. Inclusiones-Exclusiones en la posibilidad de participar.

	participar en el juego, podemos integrarnos para jugar futbol y no estar segregados”		
2	<p>M1: “Nosotros mismos nos reunimos, a veces por ejemplo si no hay intérpretes durante una semana nos unimos con los sordos de las otras instituciones para exigir el servicio”</p> <p>M3: “los sordos nos agrupamos, los grados de 9º a 11º son responsables de gestionar, de compartir o invitar a las Instituciones de sordos para socializar las experiencias, otro aspecto es que se reúnen llegan acuerdos para mediar entre la LSC con el Modelo Lingüístico y el Español”.</p>		<p>X</p> <p>X</p>
3	F2: “Quisiera que los intérpretes enseñen LSC a los oyentes”... “las personas oyentes no saben LSC, muy pocas la aprenden y lo ideal sería que para comunicarnos con ellos fuera a través de la LSC”		X
4	M1: “Si claro, si está el intérprete es equitativo, pero si no está el intérprete, el profesor se orienta más a los oyentes y deja que más tarde los sordos se adelanten, es incómodo para los sordos”		X
5	<p>M2: “No, yo me siento bien a veces. Me doy cuenta de situaciones o de personas que ya conozco que me discriminan, son algunas”</p> <p>M1: “A los oyentes yo les pregunto, a mis compañeros que ven español ellos me cuentan que les exigen mucho, que les dejan tareas, que deben investigar ciertas palabras, a nosotros los sordos nos dan unas fotocopias para que las leamos”.</p>		<p>X</p> <p>X</p>
6	M4: “Ya le dijimos al profesor y en este momento ha mejorado, ha cambiado la metodología hacemos	X	

	otras actividades más didácticas” M1: “nos entendemos con los oyentes, nos sentimos iguales con los compañeros”.	X	
7	No se manifiestan reportes sobre actividad con comunidad Sorda local.		
8	F1: “Me gradué de 5º. de primaria pase al colegio (IED), muy exigente hice el esfuerzo y poco a poco entendí que es una preparación para en un futuro llegar a la universidad”	X	
9	M3: “No, nada todo está bien el (IED) ahora tiene un proceso de articulación con la universidad y hay que aprovechar, pero no hay ningún problema”.	X	
<p>Comentarios</p> <p>Comportamientos y actitudes con respecto a segregación se expresan de forma constante en los discursos; espacios como los laboratorios, el patio de recreo y actividades como la conmemoración del día Internacional del Sordo, evidencian la separación entre sordos y oyentes en el contexto del aula de clases y fuera de ella. Se evidencia una percepción de extranjería por parte del sordo en el contexto escolar de la inclusión educativa con servicio de interpretación en LSC/Español.</p> <p>Las y los estudiantes oyentes no están preparados para la integración al aula regular con sordos. Desconocen la LSC y las y los estudiantes que participaron en la investigación reportan que son vistos como “<i>extraños, los oyentes no comprenden lo que significa ser sordo (F2)</i>”.</p> <p>En distintas actividades académicas las y los sordos se deben agrupar, en lugar de interactuar con oyentes “<i>son egoístas, nos buscan solo cuando no comprenden algo (F2)</i>”. Si bien es cierto, no se reporta de forma explícita un trato preferencial hacia los estudiantes oyentes, los estudiantes sordos expresan que no se contempla una equiparación de oportunidades, en temas como nuevas explicaciones o refuerzo de ideas que no se comprenden.</p>			

La IED no maneja una estrategia clara con respecto a consolidación de una o unas identidades Sordas. Las dinámicas de formación, construcción política y socio-antropológica de los Sordos, se suscriben a eventos o acciones aisladas. La construcción y reconocimiento histórico de los Sordos se realiza desde la cátedra de LSC, pero no trasciende a otros escenarios. La cátedra de LSC se oferta de forma exclusiva a las y los estudiantes sordos.

Una de las formas más fuertes de segregación se presenta en la clase de español escrito. Tanto en las entrevistas como en el grupo focal, los estudiantes reportan su inconformidad; el nivel de las clases no corresponde a su edad ni a su expectativa por ser bilingües “*se repite los mismos temas en séptimo y en décimo (M1)*”. El tema de la lengua inglesa aparece como una necesidad sentida de aprendizaje para conocer y vivir en el mundo; ante esto, la IED anuncia que la formación es en LSC y español escrito para los estudiantes sordos. Para los estudiantes oyentes la formación es en español e inglés.

Los y las estudiantes expresan que de seguir así, no recomendarían la IED, se sienten muy agradecidos hacia ella por integrarlos, pero expresan su inconformidad porque están aislados, juntos pero aislados. Es decir, no incluidos, acogidos y respetados por usar una lengua que no corresponde a la de la mayoría oyente.

Tabla 8. Inclusión o Exclusión en los entornos de aprendizaje.

Categoría 3. INCLUSION O EXCLUSION EN LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE			
indicador	Expresiones o voces de los y las participantes	Inclusión	Exclusión
1	<p>M1: “Tenemos que manejar estrategias para observar al intérprete y lo que va escribiendo el profesor en el tablero y que no sea borrado para nosotros poder copiar lo que está allí en el tablero”.</p> <p>F2: “A veces uno maneja un campo visual amplio que</p>		X

	<p>le permite ver el intérprete, observar el tablero, al profesor e ir escribiendo mirando el cuaderno y seguir al intérprete para luego leer y recordar lo que vimos en clase para una evaluación”.</p> <p>M1: “es una gran carga ver el intérprete, tener que escribir, ver al Profesor”.</p>	X	X
2	<p>No se encuentran reportes de forma explícita sobre este indicador. Como se evidencia en el indicador No. 1 de esta categoría, los estudiantes sordos son quienes realizan esfuerzos corporales de adaptación a las dinámicas de la clase.</p>		
3	<p>M2: “si, en química después de la explicación de la tabla periódica nos piden materiales para entender los procesos, nos explican”</p> <p>F2: “si, tenemos diferentes materiales, pero por cuestiones económicas no tenemos televisor, hay videos y otros recursos”</p>	X X	
<p>Comentarios</p> <p>Se reporta una percepción adecuada de los espacios. Las y los estudiantes sordos piensan que son muy buenos para las actividades escolares. Han realizado adaptaciones desde su cuerpo, desde sus posturas para seguir la clase, tanto al docente como al intérprete.</p> <p>No reportan barreras físicas, obstáculos o distractores-contaminantes visuales que afecten la comunicación entre oyentes y sordos.</p> <p>La IED cuenta con ayudas técnicas y tecnológicas para acceder al conocimiento. Estas herramientas están disponibles para los estudiantes Sordos y se utilizan en los diferentes procesos de aprendizaje. Reportan de igual forma que existe material video-grabado que no se utiliza por no existir un equipo de video-reproducción para la clase.</p>			

Tabla 9. Inclusión o Exclusión en respuestas al aprendizaje.

Categoría 4. INCLUSION O EXCLUSION EN RESPUESTAS AL APRENDIZAJE			
indicador	Expresiones o voces de los y las participantes	Inclusión	Exclusión
1	F1: “Los estudiantes sordos nos hemos acercado al profesor para que nos explique un tema específico de la teoría de matemáticas y el profesor nos responde diciéndonos que los sordos parecemos de primaria, de preescolar, nosotros le respondemos que no es así, que nosotros necesitamos que nos explique lo básico para poder entender los procesos, pero el profesor nos critica diciéndonos que parecemos niños de preescolar, nosotros le estamos pidiendo una explicación más clara y no lo estamos criticando, le estamos sugiriendo que nos explique un poco más claro para recibir los conocimientos”.		X
2	F1: “maneja su clase de acuerdo a su cultura como oyente, pero no conoce la cultura de las personas sordas, piensa que la forma de enseñar es igual para sordos y oyentes, el ignora este tipo de información y es necesario que se le explique” M4: “si, ellos lo hacen con gusto, pero si uno está distraído y pide nuevamente la explicación al profesor el responderá diciendo: lo siento y no vuelve a explicar”.	X	X
3	M1: ”En algunas clases de física se trabaja por separado sordos y oyentes son pocas las veces, los profesores sugieren que los grupos se integren por sordos y oyentes “ M1: “yo a veces cometo errores y la profesora me		X X

los cuales en tiempo extra-escolar se deben re-aprender. Solo una de las participantes cuenta con un tutor extra escolar que afianza el conocimiento recibido en el aula y refuerza lo aprendido. Dicho tutor es financiado con fondos familiares. Sin embargo el asunto de la escritura aparece en los hallazgos como una forma de interacción válida entre sordos y oyentes. Lo que otrora fue una resistencia, ahora es un elemento vinculante para el aprendizaje y la comunicación.

La percepción del rol del docente (como conocedor de un área del conocimiento) y del intérprete (como vínculo para acceder a dicho conocimiento) en términos generales es buena. Las exclusiones se expresan en el campo del interés de estos hacia las y los estudiantes Sordos en su formación personal, el reconocimiento de sus esfuerzos, el componente socio-afectivo, las relaciones del estudiante con el grupo, la capacidad de escucha ante un problema o evento adverso.

El intérprete es percibido como una persona que cumple con unas obligaciones específicas, delineadas y marcadas. El intérprete se percibe como no identificado con la población Sorda, se describe como una persona con poca preparación personal en lo pedagógico, ajeno a las situaciones de conflicto que presentan los estudiantes Sordos, poco comprometido con su labor, que no domina la LSC con propiedad, que es “*poco ético (F1)*”.

Tabla 10. Inclusión o Exclusión en aprendizaje para interactuar.

Categoría 5. INCLUSION O EXCLUSION EN APRENDIZAJE PARA INTERACTUAR			
indicador	Expresiones o voces de los y las participantes	Inclusión	Exclusión
1	M1: “no se exige para que los oyentes manejen la LSC, pero a las persona sordas si se les exige la lectoescritura, algunos oyentes no les interesa a otros les interesa y son dos personas quienes manejan		X

	muy bien la LSC el resto no le interesa y los profesores no lo exigen”		
2	F1: “Percepción de la calidad del docente: él cree que los sordos y oyentes son iguales, que los sordos se sienten orgullosos, pero es una cultura diferente, los oyentes reciben la información de manera auditiva y los sordos de manera visual con la LSC es diferente, el profesor no lo entiende, debemos tener mucha paciencia”.		X
3	M1: “Si claro, si está el intérprete es equitativo, pero si no está el intérprete, el profesor se orienta más a los oyentes y deja que más tarde los sordos se adelanten, es incómodo para los sordos”		X
4	F2: “Yo estaba confundida no llegaba el intérprete, tratamos de comunicarnos con los oyentes a través del deletreo o escribiendo en hojas, no entendía los intérpretes, no llegaban por que se encontraban en una reunión en FENASCOL, sexto fue confuso”. F1: “Yo quisiera tener confianza con el profesor, interactuar con él, pero es así, interactuamos más con los intérpretes, esa situación me incomoda”		X X
5	M2: “yo veo que las fotocopias de 10º son las mismas que se trabajan en los grados inferiores, temas básicos”.		X
6	F1: “los profesores deberían entender nuestros procesos de aprendizaje, explicarnos, pero ellos de manera inmediata lo hacen, y luego que cada uno se defiende, eso no debe ser así, debe ser un proceso”		X
7	F1: “los estudiantes sordos nos hemos acercado al profesor para que nos explique un tema específico de		X

	la teoría de matemáticas y el profesor nos responde diciéndonos que los sordos parecemos de primaria, de preescolar”		
8	<p>M3: “los oyentes nos enseñan palabras y nosotros igual les enseñamos LSC, entonces estamos en igualdad de condiciones”</p> <p>M3: “Ahh... por ejemplo, que se pierden las cosas, los problemas alrededor del colegio, es un sector peligroso”</p> <p>F1: “yo me siento mal que no entiende, maneja su clase de acuerdo a su cultura como oyente, pero no conoce la cultura de las personas sordas, piensa que la forma de enseñar es igual para sordos y para oyentes”</p>	X	X X
9	<p>M4: “No recibimos inglés, me gustaría aprender inglés”</p> <p>F1: “los oyentes reciben clase de inglés y nosotros de L.S.C”</p> <p>M1: “Hay diferencias por ejemplo la clase de español estamos separados, la clase de LSC es diferente, el resto de materias son las mismas y las vemos en conjunto”</p> <p>M3: “hay una diferencia los oyentes reciben su clase de Inglés y Español aparte, y los sordos recibimos Español y LSC”</p>		X X X X
10	F2: ” No, es fácil, aunque en las evaluaciones es un poco difícil hay que estar pendiente del intérprete”.		X
11	M3: “No, ellos dejan que cada uno asuma la responsabilidad de sus problemas, los profesores exigen en sus clases”		X

	<p>M3: “Si, uno puede contarle, pero a la directora de grupo”</p> <p>M4: “Si, ellos están dispuestos, por ejemplo, si no entiendo”</p>	X	X
12	No se reportaron comentarios con respecto al indicador: Resultados en pruebas Estatales o pruebas Saber.		
13	<p>M3: “la materia mas difícil física, los conceptos son muy profundos, es la materia en que pierdo las evaluaciones”</p> <p>F1: “los oyentes están en ventaja porque reciben la información de forma auditiva, y a nosotros se nos dificulta un poco, debemos observar al intérprete quien va realizando su trabajo de manera rápida y no alcanzamos a responder y perdemos la evaluación”</p> <p>M4: “he perdido sociales, en pocas materias me ha ido bien y muchas las he perdido”</p>		<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
14	No se reportaron comentarios con respecto al indicador: Aplicabilidad del aprendizaje a la vida diaria.		
15	<p>M4: “he entendido las diferencias entre hombres y mujeres me parece muy interesante, muy clara la explicación, no se, podría estudiar ciencias, biología”</p> <p>M4: “A veces tengo dificultad para escribir... pero a veces el discurso del profesor nos lo tenemos que aprender con las mismas palabras y escribirlo igual”</p>	X	X
16	F1: Me gradué de 5º de primaria pase al colegio (IED), muy exigente hice el esfuerzo y poco a poco entendí que es una preparación para en un futuro llegar a la universidad”.	X	

	M1: “es muy bueno porque me exige y siento que soy capaz como persona sorda puedo lograr ir a otro país o conseguir un buen trabajo, llegar a la universidad por ejemplo a la Universidad Nacional, soy capaz”	X	
17	M4: “la dificultad es con las personas oyentes, quisiera que la integración permitiera una mejor comunicación, los oyentes aprendan la LSC y los sordos que no sabemos escribir el español ellos nos enseñaran”		X

Comentarios

Las relaciones de poder entre estudiante y docente se aprecian desde el discurso como verticales. En este tipo de relación, los estudiantes plantean que el docente domina el escenario del aula, en muchas ocasiones no escucha o se desentiende de las particularidades de la población sorda. La relación se percibe como intransigente, no fluye en doble vía, en pocas ocasiones existe retroalimentación sobre la crítica.

En cuanto al dominio del tema en clase, el docente es percibido como competente en su área de desempeño. La percepción del docente como persona que educa en lo moral es cuestionada por los participantes de la investigación. Su percepción es de lejanía, involucrados en la función instrumental de la enseñanza, poco o nada interesados en conocer la postura socio-antropológica de los Sordos, el significado de ser Sordos en un mundo de oyentes.

Reportan que el interés se suele centrar en los oyentes, siendo delegadas algunas funciones como explicaciones o repetición de la información al intérprete de LSC/Español.

La interacción del docente con las y los estudiantes sordos en LSC es precaria. *“solo saben algunas señas, saludar, despedirse, esas cosas, no se interesan por aprender (M3)”*. Ese desinterés es atribuido al desgaste, a la edad de los docentes, a una actitud negativa de aprender la LSC.

Los ritmos propios del aprendizaje no son respetados, los reportes expresan una

tendencia a la homogenización con los oyentes, todos son iguales, pero no se reconocen las diferencias en los tiempos y formas de aprendizaje.

Las y los Sordos participantes en la investigación se sienten poco valorados desde sus capacidades y talentos. Perciben que la IED desconoce o sub-valora las potencialidades de sus estudiantes Sordos. Prefieren cultivar esas capacidades y talentos en otros escenarios de participación como los Grupos y Ligas deportivas Distritales.

La percepción de bienestar en el aula de clases es relativa a la calidad de comunicación que tienen los Sordos con su interlocutor. Puede variar de acuerdo al intérprete o del docente. El bienestar se ha percibido como un asunto de buenas o malas relaciones con el otro. De igual forma se relaciona con la comprensión de los temas expuestos en clase, con la calidad del servicio de interpretación, con la disposición al diálogo que tengan los oyentes con los Sordos. En ese escenario de relaciones, la percepción de bienestar puede fluctuar.

En cuanto al tema del plan de estudios diferenciado, se evidencia una de las grandes tensiones que expresan exclusión. Por un lado, la clase de español no se percibe como adecuada para los intereses y proyecciones del ser bilingües. Los contenidos no se ajustan a las temáticas que reciben los oyentes, están en un nivel muy inferior. Reportan que son tratados *“como niños, las clases son repetitivas, no aprendemos lo correcto, que va a pasar cuando estemos en la Universidad (F1)”*.

Tabla 11. Inclusión o Exclusión en la posibilidad de participar.

Categoría 6. INCLUSION O EXCLUSION EN LA POSIBILIDAD DE PARTICIPAR			
indicador	Expresiones o voces de los y las participantes	Inclusión	Exclusión
1	M4: “No, los oyentes participan” “no, es que a los sordos nos da pena, los oyentes participan”		X

	<p>F2: “No, los oyentes participan porque la mayoría son oyentes y los sordos somos minoría”</p> <p>M3: “No, yo no. el grupo de grado 11, si”</p>		<p>X</p> <p>X</p>
2	<p>M1: “Hay personas sordas, una amiga participa como personera nos da la información y le entendemos lo que nos informa”.</p>	X	
3	<p>F1: “Normalmente nos dicen que no, que no se puede, que están ocupados en reunión, es importante tener un horario que permitan el espacio de diálogo e interacción con los intérpretes, con el fin de buscar estrategias que permitan el progreso de la institución”.</p> <p>“El grupo de estudiantes tenemos una lista de sugerencias, hemos insistido, presionado en el espacio para trabajar este tema, pero ya nos cansamos”</p>		X
4	<p>No se reportó información sobre el indicador: información oportuna sobre la Comunidad Sorda. Se destaca el siguiente comentario sobre la utilización de otras alternativas.</p> <p>M1: “El chat o el celular mensajes de texto o a veces a través de los intérpretes se llama a la persona sorda”</p>		X
5	<p>F1: “No, los oyentes no participan porque es el día Internacional de los sordos, donde hacemos actividades en el que conmemoramos la historia de los sordos, la lucha y las gestiones por lograr una mejor educación y se agradece a nivel mundial y por eso se celebra el 25 de Septiembre y las personas sordas nos sentimos felices”.</p>		X

	M2: “Anteriormente jugábamos fútbol con los oyentes pero posteriormente ellos ya no nos dejaban participar en el juego, podemos integrarnos para jugar fútbol y no estar segregados		X
6	F1: “A veces, algunos intérpretes por ejemplo, yo necesito que me ayuden con algunas señas de un término para el día siguiente porque lo olvide, la respuesta del intérprete es que lo siente, pero debió solicitarse con anterioridad”		X
7	M4: “No, yo practico natación por mis propios medios, tengo habilidad en clavados: practico en el complejo acuático” F2: “No, yo hago deporte por mi propia iniciativa” “No, es algo privado, le cuento a mi mejor amiga, ella quiere practicar pero no puede porque su papá tiene una situación difícil”		X X
8	F2: “No, el colegio no apoya, yo lo hago por iniciativa propia en mi casa, me gusta mucho el arte, pintar, tengo habilidad” M4: “Yo he informado en el colegio pero no me han apoyado”		X X
9	No se reportaron discursos con respecto al indicador: percepción de libertad en asuntos vocacionales. No cuestionan el ejercicio de la libertad a la hora de escoger que camino vocacional-ocupacional-profesional elegir. Resaltan la importancia y agrado hacia los procesos de articulación de la Media con la Universidad.		
10	F1: “nos dicen que somos mudos, que no entendemos”		X

	<p>F2: “Si, a veces por ejemplo si los sordos tenemos un problema, los oyentes nos miran con actitud de desprecio y dicen: uuy que pena y eso nos hace sentir mal”</p>		<p>X</p>
<p>Comentarios</p> <p>La participación de los estudiantes Sordos en el gobierno escolar no es motivada por la IED. Se observa una baja participación en las instancias de representación en la vida estudiantil: <i>“los oyentes participan porque son mayoría, los sordos somos minoría (F2)”</i>.</p> <p>Las exclusiones que se expresan con mayor fuerza en este apartado se relacionan con el acallamiento y minimización de las demandas de las y los estudiantes y sus protestas. <i>“Estamos cansados-as (F1)”</i>. Es posible que la IED desconozca las iniciativas de las y los estudiantes para proponer soluciones a los problemas que les afecta de forma directa.</p> <p>Las y los estudiantes prefieren desarrollar su fuerza participativa por fuera de la IED, perciben que no son apoyados. En ocasiones han sentido rechazo y malestar cuando quieren participar de actividades cotidianas de la vida escolar (espacios de recreación, campo de juego). Este tipo de comportamientos de segregación parecen no tener una respuesta (de repudio, de protesta, de contingencia, de convivencia) por parte de la IED.</p> <p>La información sobre las actividades de la Comunidad Sorda Local se obtiene por vías electrónicas como el Chat, internet o comunicación móvil celular. Las acciones que promuevan la participación, contacto y fortalecimiento de la Comunidad Sorda tienen un carácter eventual, de forma general relacionado con actividades de tipo recreativo. La clase de LSC asume la responsabilidad de contar la historia de los Sordos, pero los oyentes no tienen acceso a la información.</p> <p>La iniciativa de formación social y política se construye desde la individualidad de cada participante en la investigación, de acuerdo a su capacidad de agencia, pero no articulada a los procesos democráticos, de fortalecimiento identitario o de</p>			

liderazgo estudiantil que debería promover la IED.

Las habilidades y potencialidades de las y los estudiantes Sordos que participan en la investigación se cultivan en lo privado, son promovidas y financiadas por sus padres.

Estereotipos asociados a la discapacidad auditiva se presentan en voces como *“nos critican, nos discriminan, creen que somos ignorantes, que no sabemos”* *“nosotros tenemos derechos como seres humanos iguales a ellos (oyentes)”* *“piensan que somos mudos y eso no me hace sentir bien (M4)”*. De igual forma se encuentran voces más amables: *“Siento que es normal, me relaciono con los oyentes, con los sordos, es chévere (M2)”*. Sin embargo, las huellas de los estereotipos negativos están aun presentes en las relaciones de sordos y oyentes en la interacción y la participación.

Tabla 12. Satisfacción acerca de la Política Pública de Inclusión.

Categoría 7. SATISFACCION ACERCA DE LA POLITICA DE INCLUSION			
indicador	Expresiones o voces de los y las participantes	Inclusión	Exclusión
1	<p>M1: “me posibilita el contacto con el español, por ejemplo si yo permaneciera solo con personas sordas, en un futuro para trabajar o ingreso a la universidad, me mal acostumbraría, es necesario la integración con oyentes que permita adaptarme, trabajar con oyentes”.</p> <p>M3: No, nada todo está bien el (IED) ahora tiene un proceso de articulación con la universidad y hay que aprovechar, pero no hay ningún problema.</p> <p>M2: “Me parece que la integración con los oyentes es mejor y no solo el grupo de sordos, es estar integrado como un grupo elite podemos compartir con los oyentes.”</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	

	<p>M1: No, no es muy difícil primero estos estudiantes sordos pequeños deben estar en aulas de sordos, solo sordos cuando hayan crecido y fortalecido la LSC podrán ir a la integración con oyentes.</p> <p>“La ley era totalmente diferente a como es ahora, en esa época se le exigía a los sordos que oralizarán no se permitía la LSC y que se integraran, pero en este momento es el derecho de los sordos”</p> <p>M2: “Siento y veo que la integración ha sido buena, me parece muy chévere compartir con oyentes”.</p> <p>F1: “Me alegra ir al colegio me siento feliz porque me encuentro al otro día con las personas, recibo conocimientos”.</p>	X	
2	<p>F2: “Llegamos a acuerdos con el grupo para exigir los derechos y manejar alguna situación o problema y darle solución”.</p>	X	
3	<p>F1: “cuando el grupo de sordos de la IED hacemos una petición, la intérprete no nos deja, nos dice que las reglas del colegio no lo permiten y nuestras solicitudes son muy sencillas con el fin de ayudar a las personas sordas” Se incluye este comentario ya que no se reportó discursos que apoyaran el indicador de satisfacción de demanda atendida.</p>		X
<p>Comentarios</p> <p>La satisfacción con respecto a los objetivos de integración e inclusión de la Política Pública presenta unos matices interesantes en los discursos de las y los estudiantes Sordos que participan de la investigación.</p> <p>Reconocen que la integración al aula regular les ha permitido estar en contacto con oyentes, que la inclusión es un proceso de constante construcción con errores y aciertos. Existen unos esfuerzos institucionales para la inclusión que se viven</p>			

con altos niveles de expectativas que se acompañan de un discurso crítico hacia la política y lo público.

Les resulta muy satisfactorio los procesos de articulación con la Universidad y esperan que se pueda ampliar a otros campos del conocimiento. En el momento, la oferta está restringida a Diseño Gráfico y Arquitectura.

Con restricciones, perciben que los problemas se resuelven en la IED, pero en una lectura más profunda del discurso se encuentra una tolerancia fuerte hacia la autoridad y el papel de subordinación ante la norma.

Reconocen un cambio benéfico y significativo en cuanto a los procesos de inclusión por vía de la educación inclusiva que reconoce su lengua como propia. Destacan el cambio del oralismo imperante en años anteriores hacia la postura lingüística y social de la LSC en la IED en la que estudian.

Se sienten motivados hacia las actividades escolares que se derivan de la integración a la Secundaria y Media con servicio de Interpretación en LSC/Español.

Tabla 13. Insatisfacción frente a la Política Pública de Inclusión.

Categoría 8. INSATISFACCION FRENTE A LA POLITICA PUBLICA			
Indicador	Expresiones o voces de los y las participantes	Inclusión	Exclusión
	<p>M2: Cuando llegue por primera vez al colegio (IED) me sentí confundido por la integración con oyentes, nunca había compartido y había tenido contacto, no los conocía, adicionalmente contar con el profesor y el intérprete no me sentía adaptado</p> <p>F1: “es muy difícil, los profesores deberían entender nuestro proceso de aprendizaje, explicarnos, pero ellos de manera inmediata lo hacen y luego que cada uno se defiende, no debe ser así, debe ser un proceso”</p>		

	<p>“no existe una ética del intérprete, es por esto que pienso que lo mejor es la comunicación directa entre el estudiante-profesor, agradezco el trabajo de los intérpretes por eso es mejor la comunicación directa, quien es una persona profesional, experta en su materia”.</p> <p>“Fue difícil, tuve mucha confusión, los oyentes nos miraban, me sentía confundida y aún más con los intérpretes, la exigencia, la organización”</p> <p>F2: “Más o menos, porque no sabía si debía mirar al profesor y perdía la información del intérprete”.</p> <p>“Es mejor la educación en L.S.C, dar las respuestas en lengua de señas. Es más en español escrito, pocas son hechas en lengua de señas”</p> <p>“Los oyentes tienen más ventajas ellos van más rápido, aunque en algunos casos puede variar”</p> <p>M1:”los profesores oyentes no estaba acostumbrados”</p> <p>“el intérprete era difícil de manejar, difícil observar a 2 personas”</p> <p>“los intérpretes por la mala calidad, los intérpretes no entienden, no interpretan bien”</p> <p>“No me siento muy bien con la integración, los oyentes entienden mucho más, los sordos algunas cosas no entendemos”</p> <p>“La integración no es total, debería ser igual para sordos y oyentes”</p> <p>“debería ser igual la exigencia así como a nosotros nos exigen escribir a ellos a LSC porque estamos integrados sordos y oyentes”.</p>		
--	---	--	--

	<p>“cuando estaba en el INSOR todos los compañeros sordos igual que yo, la profesora nos explica sobre las diferencias con las personas oyentes, los diferentes profesores pero no nos dijeron que era diferente que no era un solo profesor así como en el INSOR que manejaba la LSC y en el colegio integrador era diferente fue un momento de confusión”</p> <p>M3: “ingrese al (IED) fue confuso diferentes materias, aulas, eso me confundió muchísimo, las tareas diferentes para desarrollarlas, me sentía cansado”.</p> <p>“hay algunos que no son hábiles, unos realizan interpretación simultánea otros esperan a que el profesor termine de hablar y realiza la interpretación consecutiva otros que omiten información en la LSC que no saben pero no son despedidos sino que se trasladan a otra institución y se trae otro intérprete”.</p> <p>“llegue al colegio con un grupo de personas sordas, no entendíamos el proceso de integración”</p> <p>“proponer siempre estar integrados pero quisiera que ellos supieran la L.S.C que pudiéramos comunicarnos, que pudiéramos compenetrarnos”</p> <p>F1: “no hay intérpretes de calidad, lo entendemos, es normal, pero deberían saber LSC”.</p>		
<p>Comentarios</p> <p>La insatisfacción frente a la Política Pública se expresa en los tránsitos de la primaria a la Secundaria y Media. Es frecuente en el discurso de estos chicos y chicas las expresiones relacionadas con la confusión y ansiedad que generó el cambio de institución para la inclusión educativa.</p> <p>Se critica de forma reiterativa la función organizativa y operativa de las normas</p>			

con respecto a la preparación de los docentes y el papel de los intérpretes en el proceso de formación. La calidad de educación recibida es percibida como inadecuada en aspectos básicos de la Política Pública como su intención de formar personas sordas bilingües en LSC/Español escrito.

Expresan que la integración no es solo para los sordos, es también para los oyentes. Manifiestan que no tenían las herramientas necesarias para la adaptación al nuevo medio escolar. El rechazo y segregación se expresan en las voces *“no me sentía adaptado a esa situación (M1)”*. *“a veces me doy cuenta de situaciones o personas que me discriminan (M2)”*. Parece ser que las acciones políticas no son fuertes en sus acciones de disminuir la discriminación.

Los y las estudiantes rechazan la parsimonia de la acción política para cambiar las actitudes excluyentes de los empleados públicos que trabajan desde la educación inclusiva. Reportan que *“no son despedidos (M3)”* o sancionados cuando realizan de forma deficiente su trabajo.



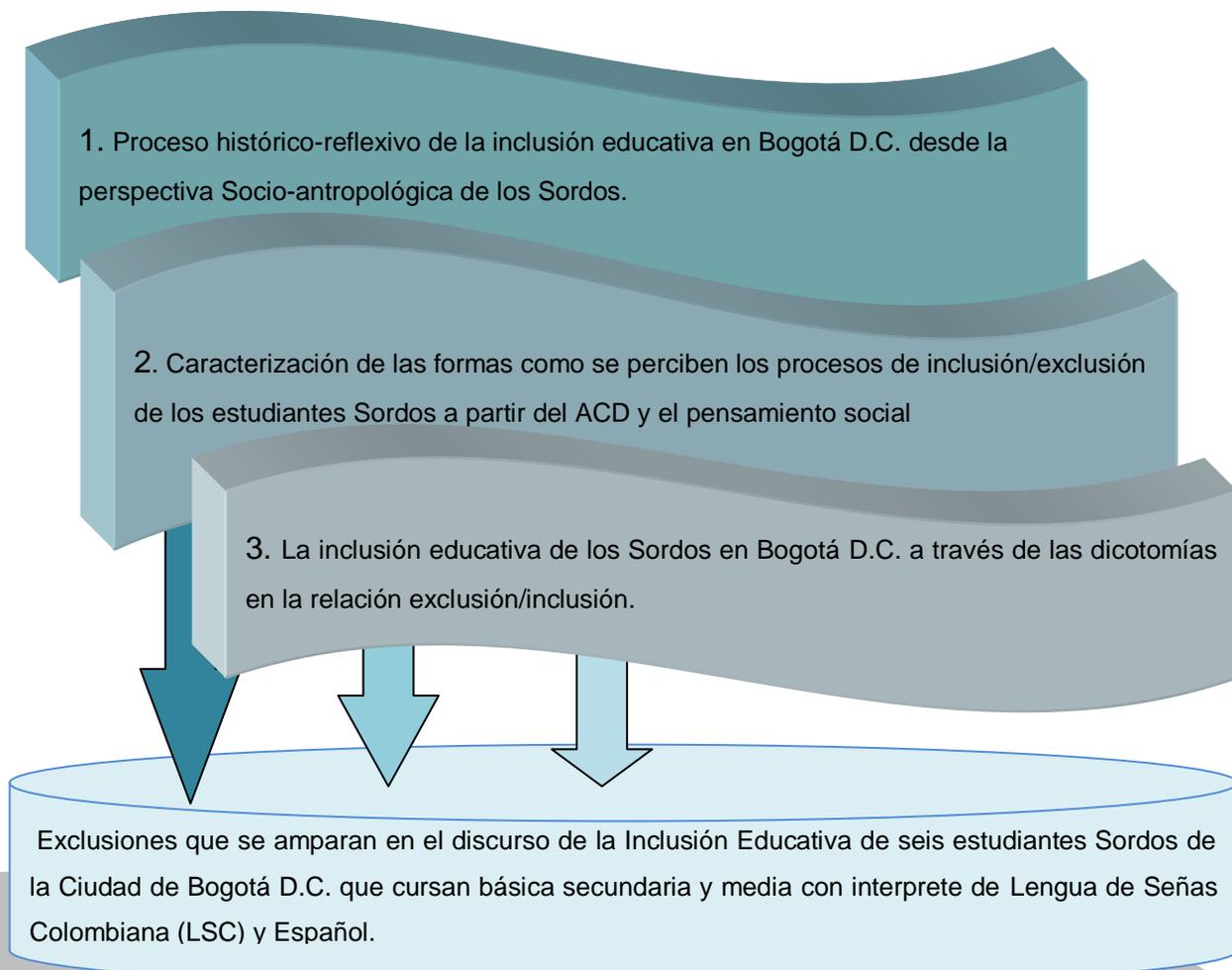
¿Hacia dónde?

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El estudiante sordo es un ser multidimensional, que requiere de contextos sociales, educativos, culturales, políticos y económicos; es un sujeto de derecho y como tal desarrolla su personalidad y participa en igualdad de condiciones

(SED, 2004).

La discusión en este proceso investigativo se hace a la luz de los resultados, las experiencias en los recorridos vividos en compañía de las y los seis estudiantes Sordos y en concordancia con el marco conceptual que se ha planteado. Para construir la discusión, se plantea como guía un esquema en cascada, que responde a los objetivos que se han planteado en la consolidación del proceso investigativo. (Ver esquema 3).



Esquema 3. Cascada de discusión.

1. PROCESO HISTÓRICO-REFLEXIVO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN BOGOTÁ D.C. DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-ANTROPOLÓGICA DE LOS SORDOS.

El concepto de Discapacidad Auditiva, de sordo y sordera que ha permeado la forma de impartir educación para sordos/Sordos en la Ciudad de Bogotá D.C. en los últimos 10 años, ha vivido un proceso evolutivo interesante. Esa evolución se ha materializado en apuestas de inclusión educativa que se alejan -al menos en el discurso institucional- de las prácticas ligadas de forma exclusiva a la rehabilitación biomédica de la sordera, y se aproximan a posturas de tipo social, donde la reivindicación de derechos¹⁰⁴ se hace presente.

De forma tímida, con propuestas como la integración a la Media con servicio de interpretación en LSC/Español, se asoman los discursos de respeto y aceptación de la población sorda como minoría lingüística y no como sujetos de rehabilitación. Que si bien es cierto, no ha sido una constante, toda vez que la presencia de los discursos y las prácticas bio-médicas aún hacen parte de la mirada discapacitante de los sordos. Así lo establecen los postulados de Alejandro Oviedo (2006) con respecto a los procesos de colonización del cuerpo, donde las formas de dominación rescatan el *oralismo*, y la medicina asume el papel de la escuela.

Hoy, los discursos de los cuerpos, las mentes y las lenguas reprimidas, giran hacia posicionamientos políticos donde los sordos/Sordos avanzan hacia posturas de inclusión educativa. El cuerpo se resignifica en las identidades sordas, la multiculturalidad hace gala en la presencia, traspasa las representaciones sociales-cognitivas y se ubica en un contexto que no le es ajeno. El cuerpo como territorio, busca su lugar de interacción en la escuela, en el mundo del conocimiento, en las realidades vividas y percibidas, ya sea por su propia lengua, el español escrito, o en esas otras lenguas que hacen parte de la aldea global.

¹⁰⁴ En palabras de F Grosjean (2000), “el derecho que le asiste a los sordos de nacer y crecer bilingües”. A ser usuarios de su lengua propia, en este caso particular la LSC y el español escrito como segunda lengua.

Como lo indica este documento, los recorridos vivenciales de estos 6 estudiantes Sordos y Sordas comprueban que el camino o los caminos de la inclusión, están en un proceso de construcción. Hacer el salto de la *integración* a la *inclusión educativa*, requiere de esfuerzos mancomunados entre la academia, las organizaciones de Sordos, la comunidad educativa y el aparato estatal para que se pueda hablar de accesos y permanencias inclusivas exitosas. Por lo pronto, parece ser que la integración, es decir, ese estar juntos compartiendo un espacio, es el calificativo adecuado que describe la situación actual de las y los participantes de la investigación.

Dicha integración contiene un problema estructural que se asigna desde el nombramiento de las iniciativas. Estas, hacen referencia a procesos en los cuales las y los estudiantes deben estar *integrados*, y así se entiende en las acciones. Los y las estudiantes comparten espacios de aprendizaje, comparten los docentes, la oferta institucional, pero no están incluidos e incluidas, *“el docente, se desentiende de nosotros, tenemos que esperar al intérprete, si este no llega, tenemos que desatrazarnos por nuestra cuenta, es incomodo (F2)”*. La segregación está presente en los discursos de los estudiantes sordos y en las prácticas de los docentes *“me doy cuenta de situaciones o de personas que ya conozco, que me discriminan, son algunas (M2)”*. La discriminación por uso de una lengua diferente está latente en las voces de los oyentes: *“mudos, ustedes no saben (F1)”*.

Este tipo de expresiones o voces evidencian los síntomas o manifestaciones de la exclusión en el aula, son un reflejo de la normalización que se busca del otro, ese otro diferente, que incomoda desde sus propias diferencias, que hace circular discursos hegemónicos, que dispone sobre la mesa las tendencias culturales globalizadoras liberales. Las relaciones verticales de poder se manifiestan en voces como *“estamos acostumbrados (M1)”*. Sin embargo emergen otras, voces que reivindican la postura socio-antropológica de los Sordos *“hago esta seña (besar los puños y elevar los brazos) porque quiere decir que hago parte de mi*

cultura, es mi identidad como persona Sorda (F1)”. Voces que reconocen un proceso identitario, se empoderan del mismo, lo viven, lo significan.

Los procesos de construcción y consolidación de identidades que giran en torno a lo Sordo, cuestionan de forma permanente el recorrido histórico de la inclusión educativa. Reclaman la inclusión social por vía de la educación. El discurso de las y los excluidos no se manifiesta desde el sometimiento, se expresa desde el cuestionamiento. Se cuestiona la calidad de los intérpretes, las relaciones dentro de la malla curricular, el acceso al aprendizaje de una segunda lengua que les permita interactuar con un mundo mayoritariamente oyente.

De igual forma, sus expresiones son voces de cercanía, donde la urgencia del bilingüismo está presente. Por un lado, la mirada hacia un reconocimiento constante hacia la LSC y por otro, el vínculo de la escritura en español como otro puente de comunicación y acceso al mundo del conocimiento y el aprendizaje.

La diferencia, y sus relaciones con la pedagogía, se insinúan de igual forma en los discursos de las y los estudiantes Sordos. Su apremiante necesidad de ser reconocidos desde sus aportes en la construcción de conocimiento y no solo a partir de la equiparación en las oportunidades. Los procesos de resistencia en lectura y escritura de los sordos que otrora fueron motivo de disidencia, hoy se observan como estrategias de acercamiento al aprendizaje de una segunda lengua. Se abren caminos para la interacción con el otro (oyente) mediante la escritura y el aprendizaje de una segunda lengua: la vía de la inclusión y las posibilidades del ser efectivamente bilingüe.

El acceso a un mundo bilingüe y multicultural requiere –desde el discurso de las y los 6 estudiantes Sordos de soluciones inmediatas. Dichas soluciones se plantean en cinco (5) grandes grupos:

1. Equiparación de oportunidades para el aprendizaje: Dicha equiparación tiene que ver con servicios de interpretación en LSC/Español de calidad. Los y las intérpretes deben tener formación y dominio de la LSC y de competencias pedagógicas que les permitan ser un enlace apropiado entre el conocimiento que circula en el aula y la o el estudiante sordo. Por otra parte, la equiparación se expresa en respuestas afirmativas que reduzcan la discriminación y la segregación, contemplen las diferencias en los ritmos de aprendizaje y promuevan las potencialidades y habilidades de las y los estudiantes.
2. Las relaciones con el otro deben enmarcarse en una dinámica de mutuo re-conocimiento, donde Sordos y oyentes confluyan en un lenguaje que resalte lo diferente. *“los oyentes no están preparados (M1)”*. Aparece, por lo tanto el trabajo articulado con la comunidad sorda local para el fortalecimiento de la movilización social y política de los sordos y, por otro lado lo planteado por Carlos Skliar (2007) sobre el ser hospitalario, en medio de ese sentir-se extranjero, acoger al otro-otra.
3. El fortalecimiento de la lengua propia. La LSC no solo debe impartirse a los sordos/Sordos. Se evidencia una exaltación ante el tema de que los docentes oyentes no se interesan sobre el aprendizaje de la LSC y la IED no fomenta su uso entre toda la comunidad educativa.
4. Aprendizaje con calidad del español escrito. Es constante la preocupación por acceder de forma apropiada a una segunda lengua, acorde a los niveles de exigencia que manejan los oyentes y presta -a ser usada- en escenarios diferentes a la escuela. Aprender el español escrito para un futuro próximo, para ingresar a la universidad.
5. Acercarse a otras lenguas. Conscientes de un mundo que se mueve en los parámetros de la Aldea Global, estos estudiantes cuestionan a la IED por no ofertar clases de inglés para sordos.

Las soluciones inmediatas que proponen las y los 6 estudiantes Sordos, mantienen una relación directa con las palabras de Boris Fridman (2000) *“el sordo*

tiene derecho a comunicarse en su lengua, tiene derecho a que en su aula se use su lengua y, finalmente, tiene derecho a que en su educación se plasme una realidad bilingüe y cultural más equitativa, como la que debería primar entre la Comunidad de Sordos y la mayoría hispanohablante, por fuera y por dentro de las familias de sordos y oyentes”.

Lo cual involucra que El profesor debe reconocer que el o la estudiante sordo tiene otras formas de aprender que anhelan ser reconocidas. Esas otras formas de reconocimiento para acceder al conocimiento y aprendizaje se traducen en inclusión. Movilizan la inclusión en el dialogo con el docente. Las situaciones que se empoderan a partir del re-conocimiento son las que a largo plazo generan inclusión.

Es así, como el proceso histórico-reflexivo de la inclusión educativa en Bogotá D.C. desde la postura socio-antropológica de los Sordos, muestra un panorama que se acerca a la integración en los espacios físicos construidos, pero que requiere de cambios inmediatos en la arquitectura de la escuela. Los giros y adaptaciones de esa construcción constante, requieren de una transformación en el escenario de la educación.

Esa transformación exalta *“las opiniones de los propios sordos, prohibidos y reprimidos durante más de un siglo”*, retoma *“las ideas de participación e igualdad de derechos educativos”* (Skliar & Cols, 1995). Ubica un contexto educativo donde se integra estudiantes Sordos que reivindican la educación bilingüe y multicultural como forma de acceder y permanecer en el mundo. De ser así, de generarse esa constante evaluación de la arquitectura en la escuela, las brechas desde la exclusión se acortarán con puentes de equidad-igualdad, que acerquen la educación para sordos/Sordos en Bogotá D.C. a un discurso que se denomine de inclusión social.

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS FORMAS COMO SE PERCIBEN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES SORDOS A PARTIR DEL ACD Y EL PENSAMIENTO SOCIAL

Si bien es cierto el discurso personal *“no necesariamente responde a las intenciones o intereses de una ideología, estas toman relevancia cuando de forma particular se expresan en un contexto de representación social”* (Van Dijk, T. 1999); tal como sucede con las voces de estos estudiantes que esgrimen su representación identitaria como Sordos, por medio de las expresiones discursivas de exclusión educativa en el ámbito escolar.

“hago esta seña (besar los puños y levantar los brazos, poder Sordo) porque quiere decir que hago parte de mi cultura, es mi identidad como persona Sorda... Sé que tengo una diferencia cultural y me siento orgullosa (F1)”. Esta frase evidencia el carácter político en las expresiones de estos jóvenes que se posicionan desde sus identidades Sordas para expresar pensamientos sobre las formas como perciben los procesos de inclusión-exclusión. En palabras de la tertulia feminista Les comadres (ND) *“lo personal es político”*.

Eso político que es personal, se expresa por medio de unos discursos con un fuerte contenido de crítica hacia lo establecido por ese otro, que es...oyente. *“Pienso que los oyentes y los sordos no somos iguales, hay confusiones, pero no somos iguales, yo soy una persona Sorda con unas costumbres y un idioma diferente (M1)”*. El resaltar un discurso desde la diferencia, establece una característica propia del ACD, explicitar *“una posición social y política, cuyo interés es descubrir, desmitificar y al mismo tiempo (desafiar) una posición o dominación”*. Y al tiempo se preocupa por el *“estudio del modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos”* (Van Dijk, T. 1999).

Así, el presente documento cuestiona desde la evidencia discursiva el carácter inclusivo de las apuestas educativas para sordos/Sordos, toda vez que los

reportes de las entrevistas y el grupo focal muestran un alto número de percepciones asociadas a exclusiones por el uso de una lengua diferente, en este caso la LSC, sumando 125 señales en indicadores como discriminación, segregación, trato diferente por uso de lengua propia y generación de espacios para la formación y organización de las personas Sordas en el ámbito de la IED. Estas señales corresponden al 45% del total reportadas entre inclusión-exclusión, es decir 272 señales que conforman el 100% de los datos obtenidos. Los docentes, intérpretes y estudiantes oyentes son quienes ejercen en mayor cuantía estas acciones discriminatorias y excluyentes.

En un segundo lugar se encuentran las prácticas en el aula de clases. Las acciones críticas de exclusión se ubican en los campos relacionados con la escasa comunicación entre sordos y oyentes, la expresión libre de pensamientos y sentimientos en el aula y la concordancia entre las expresiones del estudiante sordo y las acciones de quienes realizan el servicio de interpretación. Quien ostenta el poder de vincular la comunicación entre sordos y oyentes, realiza acciones arbitrarias de intermediación entre las lenguas y sus intereses comunicativos inmediatos. Dichos intereses están ligados a la solución de problemas que les aqueja como Sordos integrados con oyentes *“Debido a la comunicación no hablamos de otros temas, quisiera que aprendieran LSC para poder compartir mejor... los entiendo, interactuamos y compartimos, pero muy superficial (F1)”*.

Y en un tercer lugar se destacan las prácticas y formas de exclusión manifiestas en las respuestas de equiparación para el aprendizaje, las relacionadas con la apropiación del conocimiento y aquellas que posibilitan la participación. Este conjunto de indicadores se relacionan de forma directa con la capacidad y el derecho que le asiste a los sordos/Sordos de crecer bilingües y reafirmarse desde la multiculturalidad. Al afincarse estas prácticas vivenciales de exclusión, las potencialidades de acceder al mundo del conocimiento y las relaciones sociales se vulneran de forma explícita, toda vez que las luchas reivindicadoras de los Sordos

se construyen desde un escenario que propende por la equiparación para la igualdad, el fortalecimiento de la o las culturas Sordas para transitar por un mundo mayoritariamente oyente y el reconocimiento de una lengua propia que convoca temas identitarios.

De esta forma se perciben los procesos de inclusión-exclusión por parte de las y los 6 estudiantes Sordos. Sus voces ubican unas tenciones discursivas que se acercan a un ACD donde las exclusiones se amparan en los discursos de la inclusión educativa para personas sordas. Se resalta que las apuestas inclusivas funcionan desde la organización, la cobertura y la oferta educativa. Los estudiantes se sienten integrados en el espacio físico construido con los oyentes, sin embargo en el espacio de las interrelaciones con el otro (oyente) las distancias y brechas siguen presentes con fuerza, una fuerza matizada por la exclusión.

Dicho matiz podría ser atenuado al establecerse vínculos cercanos entre el educador y el educando por medio del re-conocimiento de las diferencias y los aportes que la LS ha realizado al quehacer de la pedagogía mediante sus aportes a las múltiples formas de acceder al mundo del conocimiento y el aprendizaje. Por su parte los intérpretes deben asumir su papel de vínculo entre las dos lenguas que circulan en los espacios de aprendizaje, deberán ceder en su status dominante de poder en la relación docente-estudiante sordo y acercar los diálogos de participación necesarios en los ejercicios de inclusión educativa.

El empoderamiento de los docentes y los estudiantes sordos/Sordos en su relación, establece los puentes comunicativos mediante el aprendizaje mutuo de la LSC y el español escrito. De no ser así, se tiende a invisibilizar a los sordos/Sordos, toda vez que la característica primaria del bilingüismo que se ostenta en la escuela integradora se basa en las competencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas en dos lenguas, la LSC y el español escrito.

Las formas de aprender, instauradas desde el re-conocimiento se vuelven universales y hospitalarias, en el sentido que permiten la acogida. El tema no es

solo asunto de la LS, es fundamental cuando se relaciona con las otras formas de aprender y vivir en el mundo físico y simbólico de las relaciones con el conocimiento.

Así, la educación intercultural y multicultural intenta acoger a todos los actores y actoras de la diversidad y la diferencia con el objeto de abatir la desigualdad, entonces la integración educativa es una tarea de la educación intercultural (Paniagua, M. 2010). Este enfoque dentro de las pedagogías de la diferencia y el desarrollo humano celebra las manifestaciones de ser y existir culturalmente. La intención es pasar del campo de las representaciones al de las presencias (Op. Cit). Cuando se establecen encuentros que fomentan y constatan las capacidades del otro, las brechas de la exclusión se diluyen, la inclusión se hace cercana.

Los avances en cuanto al reconocimiento nominal de la LSC desde la institucionalidad están presentes y son aceptados como un criterio de inclusión. Pero el re-conocimiento de unas particularidades socio-antropológicas y lingüísticas, aun distan de ser fácticas. Los discursos de dominación y poder ejercidos desde el otro y sus consecuencias en la tolerancia hacia la discriminación y la segregación por parte de los Sordos *“los entiendo, soy paciente”...“normalmente nos dicen que no, que no se puede (F1)”* son muestras de un discurso que justifica al otro, que permite el adoctrinamiento.

El discurso como una forma de acción social (Van Dijk, T. 1999) y política, refleja en este documento un malestar con respecto a la IED como reproductora de formas de dominación y exclusión que atentan de forma significativa con las proyecciones en la construcción del proyecto y la historia de vida de las y los estudiantes Sordos. Sus discursos cuestionan la forma como la forma en que se imparte educación, los declara en situaciones de desventaja frente a los oyentes, debido a sus bajos niveles de aprendizaje en español escrito y otros campos del conocimiento, donde están dependiendo de un servicio de interpretación en LSC/Español que no los equipara con el dominio que poseen los oyentes.

Es la escuela, quien debe promover acciones afirmativas de generen satisfacción ante la Política Pública, sin embargo, la percepción del proceso de inclusión de estos 6 estudiantes refleja insatisfacción frente a la misma. La relación de señales de exclusión cuadruplica a las de inclusión en este tema.

En palabras de Carlos Skliar (2007) *“la cuestión aquí no es poner bajo sospecha la idea misma de una educación que se plantee, en el interior de las instituciones, la universalización del acceso y permanencia de sus individuos, sino la de pensar, justamente, en un cierto tipo de artilugio que allí se presenta: se hace mención a una escuela para todos... pero a la vez, aquello que completa esa totalidad, aquello que falta en esa totalidad, son siempre los otros”*.

Esos otros, que menciona Carlos Skliar se expresan con voz propia en la universalización del acceso y la permanencia en la escuela, sientan su posición ante el otro *“maneja su clase de acuerdo a su cultura como oyente (F1)”*. *“los profesores no entienden, y piensan que sordos y oyentes son iguales, que saben lo mismo y no es así (M1)”*. *“...y luego, que cada uno se defienda (F1)”*.

3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS SORDOS EN BOGOTÁ D.C. A TRAVÉS DE LAS DICOTOMÍAS EN LA RELACIÓN EXCLUSIÓN/INCLUSIÓN.

Las dicotomías en la relación exclusión-inclusión educativa de las y los Sordos que participaron del proceso investigativo, se ven reflejadas en la evaluación de satisfacción que como usuarios-usuarias perciben de las Políticas Públicas Distritales para la Inclusión.

La política de la Federación Mundial de Sordos (FMS, 2007) establece que la *“Inclusión como una simple colocación en una escuela ordinaria carente de una interacción significativa con los compañeros de clase y los profesionales en todo momento es equivalente a la exclusión”*. La afirmación de la FMS está en concordancia con los planteamientos que a nivel político se han diseñado y

establecido para tal fin. Sin embargo, cuando se visibiliza los pensamientos y sentimientos de los usuarios-usuarias de dichas políticas, el acontecer discursivo se aproxima de forma significativa a la equivalencia de exclusión en el aula de clase.

El análisis a nivel de satisfacción de la política pública muestra que existe un alto nivel de insatisfacción. Como se manifiesta en este documento la relación es cinco veces mayor en las expresiones discursivas relacionadas con percepción de exclusión, respecto a la inclusión en el ámbito educativo.

Los avances en cuanto a inclusión educativa se reflejan en aspectos relacionados con la percepción de un alto grado de satisfacción en la necesidad de ser incluidos. *“Me alegra ir al colegio, me siento feliz porque me encuentro al otro día con las personas, recibo conocimientos (F2)”*. Otras voces expresan su satisfacción en aspectos relacionados con la posibilidad de adaptarse¹⁰⁵ a la vida con oyentes, tener la opción de articular la educación media con la Universidad¹⁰⁶ y reconocer desde la institucionalidad la importancia de una lengua propia *“La ley era totalmente diferente a ahora, en esa época se le exigía a los sordos que oralizarán, no se permitía la LSC y que se integraran, pero en este momento es el derecho de los sordos (M1)”*. *“Siento y veo que la integración ha sido buena, me parece muy chévere compartir con oyentes (M2)”*.

El otro aspecto en el cual se evidencia un grado de satisfacción medio con respecto a la Política Pública, está vinculado a la percepción de solución de problemas en el ambiente escolar. Al respecto, se resaltan voces como: *“Llegamos a acuerdos con el grupo para exigir los derechos y manejar alguna situación o problema y darle solución (F2)”*. Estas acciones de grupo suelen estar apoyadas desde la institucionalidad, aunque en aspectos trascendentales como la

¹⁰⁵ Se debe aclarar sin embargo, que resulta sintomático el asunto del adaptarse. Esta forma particular de expresión refleja el carácter instrumental de ciertas formas de dominación, donde es el sordo quien se adapta al oyente y no en doble vía, que sería el ideal de la inclusión en un marco de aceptación, en lugar de adaptación o tolerancia.

¹⁰⁶ Aunque en este aspecto se debe expandir la oferta de articulación a la universidad a una demanda que contemple todos los intereses posibles de la población sorda integrada en la media.

percepción de demanda atendida en el sistema de inclusión, estas voces pierden impulso o son acalladas por argumentos esgrimidos desde el otro (oyente): *“Ella (la intérprete) no nos deja, nos dice que las reglas del colegio no lo permiten, y nuestras solicitudes son sencillas con el fin de ayudar a las personas sordas... nosotros queremos dar nuestro punto de vista y hacer sugerencias a los docentes e intérpretes para que haya una relación adecuada entre la comunidad educativa (F1)”*.

De forma más contundente aparecen las percepciones de insatisfacción con respecto a la puesta en escena de la Política Pública, que se materializa en programas y proyectos de inclusión. En el caso particular de esta apuesta investigativa se indaga en el escenario de la propuesta de integración a la media con servicio de interpretación en LSC/Español.

Dicha percepción de insatisfacción por parte de los usuarios-usuarias, se reporta desde el momento mismo del tránsito entre la educación primaria y la secundaria. Voces como *“Cuando llegué por primera vez al colegio (IED) me sentí confundido por la integración con oyentes, nunca había compartido y había tenido contacto, no los conocía, adicionalmente contar con el profesor y el intérprete, no me sentía adaptado (M2)”*, ilustran el sentir de todo el grupo, y pone en evidencia la desarticulación entre las políticas que se implementan en la primaria y la secundaria y media.

En los procesos de inclusión en el aula, la insatisfacción frente a la Política Pública emerge en los comentarios *“es muy difícil, los profesores deberían entender nuestro proceso de aprendizaje, explicarnos, pero ellos de manera inmediata lo hacen y luego que cada uno se defienda, no debe ser así, debe ser un proceso (F1)”*. *“No existe una ética del intérprete, es por esto que pienso que lo mejor es la comunicación directa entre el estudiante-profesor, agradezco el trabajo de los intérpretes, por eso es mejor la comunicación directa, quien es una persona profesional, experta en su materia (F1)”*. Lo cual acerca la discusión a temas neurálgicos de la inclusión como el respeto hacia los tiempos y formas de adquirir

el conocimiento en el aula, la competencia del servicio de interpretación y las barreras actitudinales que entorpecen una comunicación fluida entre el o la estudiante sordo y el docente.

Otro aspecto importante en la percepción de insatisfacción está ligado a la desventaja que sienten los estudiantes sordos ante los oyentes, las formas de evaluación que resaltan el uso del español escrito, el sobre esfuerzo por seguir la clase y la capacidad del docente oyente para interactuar en un diálogo de aprendizajes. *“Es mejor la educación en LSC, dar las respuestas en lengua de señas. Es más en español escrito, pocas son hechas en lengua de señas (F2)”...* *“Los oyentes tienen más ventajas, ellos van más rápido, aunque en algunos casos puede variar (F2)”.* *“los profesores oyentes no estaban acostumbrados (M1)”.*

Cabe resaltar que la ventaja o ventajas que tienen los oyentes con respecto a los sordos/Sordos –manifiestas en los discursos- están relacionadas con los procesos de lecto-escritura. Estos, aparecen explícitos a partir de dos características apremiantes. Por un lado, se constituye en elemento de protesta; es visto o percibido desde ese *otro lado que conforma el bilingüismo*. La equiparación de oportunidades es abordada de igual forma en lo lecto-escrito, es reclamado como un requerimiento para la autonomía y la posterior inclusión en la educación superior y la vida ocupacional o laboral. Por otro lado, es vista como puente comunicativo entre oyentes y sordos¹⁰⁷, como otra forma de acercarse a las realidades, construir redes sociales en internet, escribir su historia, apropiarse del conocimiento.

Y por último, sin ser menos importante, aparece el tema central de la igualdad, donde las y los estudiantes reportan las brechas entre oyentes y sordos. Destacan que se sienten en desventaja. La apropiación del conocimiento no se presenta en equiparación de oportunidades, la calidad del español escrito que reciben no les

¹⁰⁷ Sin dejar de lado lo expresado en el documento con respecto a la defensa de la LSC como primera lengua y puente comunicativo. La idea de los puentes comunicativos por medio de la lecto-escritura surge como una iniciativa de las y los participantes para acceder de otras formas al mundo del conocimiento, establecer diálogos con los oyentes, fortalecer redes sociales, equiparar la balanza en el ser bilingüe.

permite comunicarse de forma fluida con los oyentes y con la producción escolar que requieren adquirir. *“No me siento muy bien con la integración, los oyentes entienden mucho más, los sordos algunas cosas no entendemos”... “La integración no es total, debería ser igual para sordos y oyentes”... “debería ser igual la exigencia, así como a nosotros nos exigen escribir, a ellos aprender LSC porque estamos integrados sordos y oyentes (M1)”.*

Si bien es cierto, la Política Pública está diseñada para la inclusión educativa de las y los sordos, no se puede afirmar que este implementada de acuerdo a sus proyecciones y propósitos. Desde la evaluación en nivel de satisfacción esta dista de ser incluyente. La evidencia en las relaciones inclusión-exclusión, inclina la balanza hacia la segunda, muestra en el escenario una realidad vivida que se aleja de la satisfacción. Las apuestas hacia la inclusión de personas sordas a la media en Bogotá D.C. deben ser evaluadas desde la Gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad, en un ejercicio democrático y plural, de doble vía, que se retroalimente y que incluya las voces de quienes están integrados.

De retomarse la concepción política de la FMS en su declaración del año 2007, las expresiones discursivas de estos estudiantes, están planteando francas exclusiones que se amparan en los discursos de la inclusión educativa. La participación en igualdad de condiciones que promueve la SED (2004) queda en *entredicho* a la luz de las voces y los sentires consignados en este documento. Esta realidad *sentida y vivida* por las y los estudiantes Sordos participantes de la investigación, muestra una percepción de la IED donde confluyen varios factores que se deben analizar a profundidad. Aparece, el tema de la organización institucional, la formación de docentes e intérpretes de LSC/Español, el seguimiento puntual en cuanto a normas de plan de estudios, las actitudes de actoras y actores educativos. En general, la evaluación constante de todo un proceso que se debe dinamizar, y si es necesario replantear con el fin de lograr un acercamiento a una verdadera Inclusión Educativa para toda esta gama de

posibilidades identitarias que confluyen en una construcción Lingüística y Socio-antropológica Sorda.



¡A casa!

CONSIDERACIONES FINALES

“Expresado sin tantos rodeos, lo que pretendo decir es que hoy, en nuestras sociedades dualizadas, la exclusión es invisible a los ojos. Ciertamente, la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio (Gentili. P. ND.)”. La realidad vivida y sentida por las y los jóvenes que participaron de este proceso investigativo, es solo un reflejo del acontecer diario en las IED integradoras en la Ciudad de Bogotá D.C.

Sus discursos, los de ellas, los de ellos, tienen unos matices particulares que recuerdan el ocultamiento de lo diferente, la normalización de los cuerpos, de las mentes, de la lengua. Considero, que no es arbitrario el modo discursivo que muestran en las entrevistas y el grupo focal. Ellas, apoderadas de unos recorridos vivenciales, construyen sus expresiones desde una presentación simbólica del orgullo, *“hago esta seña (poder sordo). (F1)”*, ubica de forma inevitable ese sentir de reafirmarse, de sentir-se empoderada y lideresa, única y diferente, emergente, solidaria, reaccionaria. Los discursos femeninos en esta tesis, se plantean desde

una realidad particular, son ellas quienes asumen una posición beligerante, desafiante, provocadoras del discurso y la discusión en torno a la segregación, a la discriminación.

Ellos, por su parte, se expresan desde otro ángulo en la orilla. Levantan la mano y cuestionan al otro. Reivindican ese proceso histórico del desconocimiento, de la incomprensión, de ser extranjeros. Llevan al terreno de la discusión los asuntos de la participación, la autonomía, la temporalidad, un futuro inmediato que exige respuestas. En conjunto, los discursos se fusionan alrededor de los cuestionamientos sobre la inclusión.

Una inclusión que desea ser vivida desde el respeto a las identidades Sordas, que clama por un acceso a las lenguas (la propia, la de los otros –escrita- y la de un mundo que se mueve en la aldea global), a una educación de calidad, con docentes e intérpretes preparados para el encuentro y la acogida, con unos pares oyentes que piensen en la diferencia, que vivan la diferencia.

Al respecto, Carlos Skliar plantea una pregunta que circula y se mueve por los terrenos de la Educación, pensada para el otro –que es diferente- *¿Cómo diferenciar entonces entre el cambio cuyo movimiento es perpetuo y sinuoso, de aquel cambio que sólo juega a moverse, sin salirse de su sitio, permaneciendo siempre en un mismo lugar, su lugar propio?* (Skliar, C. ND).

Dicho interrogante, posiciona varios aspectos para considerar. En primer lugar, pensar el cambio desde una posición de observador y juez que decide sobre el otro...y asumir que eso es lo correcto. En segundo lugar, pensar el cambio como una respuesta instrumental donde el otro es un ser estático y depositario, que resuelve su problema de vacíos, cuando está lleno, hasta llevarlo a la *metástasis*. Y en un tercer lugar, aparece la metamorfosis (Op. Cit.), como esa postura de cambio, donde el camino se transforma, se construye y de-construye.

La escuela entonces, vista desde una tercería, más allá de las obstinadas y clásicas dicotomías, de esas realidades duales, ofrece –o debería ofrecer- una

metamorfosis no solo entendida como una escuela-lugar para llegar, para llenar. Sino como un espacio construido en lo físico y lo simbólico para la acogida, un pretexto para celebrar la diferencia, reivindicar los derechos, la lengua, visibilizar la ciudadanía.

En palabras de Carlos Skliar *“pensar que los cambios se resuelven fuera de ese contexto es una falacia, una impostura. No se trata de esfuerzos personales, de actitudes filantrópicas; que en su afán e interés por integrar al otro no se pierda en los laberintos de los nombres y los saberes inventados. Que se aproxime a las experiencias que son de los otros, pero que no reduzca al otro en la mismidad egocéntrica y hegemónica de la educación”*.

Algunas expectativas

Los tránsitos y las formas que han guiado el proceso investigativo, sugieren algunas expectativas para el desarrollo de nuevas apuestas que se sumen o se alejen de los caminos recorridos.

Se hará referencia a tres temas, *-seguramente surgirán algunos más-* que se pueden movilizar a partir de esta experiencia investigativa. En primer lugar, la o las posiciones conceptuales y vivenciales de las y los estudiantes sordos/Sordos con respecto a la lectura y escritura dentro de la propuesta del ser bilingüe y multicultural. Un segundo tema, estaría relacionado con las posiciones de poder en el aula regular que hace integración con servicio de interpretación en LSC/Español. Y un tercer tema relacionado de forma directa con el enfoque diferencial, ya sea desde género, etnia y relaciones con exclusión-inclusión en el sistema educativo Colombiano.

Otros temas que se relacionarían con el ejercicio investigativo propuesto, estarían en concordancia con las investigaciones de y hacia los docentes en el aula regular

que hacen procesos de inclusión. El abordaje de la figura del intérprete como actor-actora en el escenario de la inclusión educativa y su status de poder.

Como se ha indicado, son solo algunas expectativas. Por lo pronto, se mantiene el recorrido por los sinuosos caminos de la inclusión educativa para sordos/Sordos.

REFERENCIAS

ABBERLEY, P. 1995. En: FERREIRA, M. 2006. Cuerpo y discapacidad: la normalización médica como lógica de la dominación. (Univ. Complutense de Madrid – España), Carolina Ferrante. CONICET / Univ. Nacional de San Martín, Argentina

AGÜERO, L, BARRIONUEVO, M, FERRÁNDI, M. 2004. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata, Argentina, 2004. En: <http://www.centro-de-semiotica.com.ar/TESIS-SORDOS.html>. Recuperado 14 de marzo de 2010

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Secretaria de educación. Interpretes de lengua de señas Colombiana LSC y modelos lingüísticos. Una experiencia en el distrito capital. 2004. Disponible en: <http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/nee/libro1-Interpretelengua.pdf> Recuperado 10 de septiembre de 2010.

ARISTOTELES. 384-322 A.C. En: la lingüística en el lenguaje de Señas Parte IV. García I. 2004. Historia del lenguaje de señas. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=665 Recuperado el 11 de agosto de 2010.

ATLAS.TI. 2010. Free trial Demo versión. WIN 6.1. (Build 1). The Knowledge. GmbH, Berlín, Alemania. Referencia de licencia No. 15332760. Septiembre 27 de 2010.

BARRAZA, A. 2002. Discusión conceptual sobre “integración escolar”. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-180-discusion-conceptual-sobre-el-termino-integracion-escolar.pdf> Recuperado el 30 de noviembre de 2010.

BECERRA, P. 2005. Manufacturas y polifonías. Aproximación al estudio de las discapacidades, a partir de los procesos sociales de inclusión y exclusión. Tesis de Maestría en Discapacidad e inclusión social. No publicada. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina. Bogotá D.C.

BEGOÑA DE LA IGLESIA MAYOL. E. 2006. ¿Damos la oportunidad o solo valoramos la productividad? Revista Europea de Formación. No. 38 2006/2 ISSN 0258-7483. En: http://scholar.google.com.co/scholar?start=10&q=categorias+de+inclusion+educativa&hl=es&as_sdt=2000 Recuperado 13 de abril de 2010

BEGOÑA PIÑERO, H. ND. Lo personal es político. En nombre de la Tertulia feminista Les Comadres. Disponible en: <http://www.comadresfeministas.com/actividades/hemeroteca/ccoto.pdf>
Recuperado el 26 de agosto de 2010.

BENVENUTO. A. 2005. Pensar libre y saber. La sordera de los oyentes cuando hablan de sordos. Revista virtual pensar, saber, sexualidad, poder. En: <http://www.psicoanalisis-s-p.com.ar/saber028.html>. Recuperado 14 de marzo de 2010

BERMÚDEZ. J. 2009. Informe Colombia. Sobre buenas prácticas de información juvenil como estrategia de inclusión para jóvenes con discapacidad. Red Camaleón. En: http://www.informajoven.org/juventud/doc/proyecto europeo/seminar_discapinfo/Informe_%20DISCAPACIDAD_REDCAMALEON.doc . Recuperado 14 de marzo de 2010

BROGNA, P. 2006. En: FERREIRA, M. 2008. La construcción social de la Discapacidad. Habitus, exclusión social. Revista Nómadas. Enero-julio. Numero 017. Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/181/18101716.pdf> Recuperado 23 de junio de 2010.

BRYMAN, A. 1988. Quantity and Quality in social Research. London, Unwin Hyman. Pp 69-70.

BURAGLÍA, I. & COLS. 2004. Informe para la iniciativa de Pobreza y discapacidad, Colombia. En: www.minproteccion.gov.co Recuperado el 15 de agosto de 2009.

CÁCERES. C. 2004. Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. Auditorio: Revista electrónica de audiolología. 1 Noviembre 2004, vol. 2(3), pp. 74-77. <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>

CALGUILHEM, G. 1951. Le normal et le pathologique. En la connaissance de la vie. Paris, J. Vrin, 1998. p 159.

CASTEL. R. 1997. Wanderley & M. Belfiore-Wanderley. Desigualdade e a questao social. En: Gentili, P. Sao Paulo, EDUC.

CASTELLS, M. 1997. La era de la información. Alianza editorial. Pp. 272-340.

CASTRO, P; MELINA, T. 2005. La democracia en América latina: Colombia y Venezuela. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis30.pdf>. Recuperado 11 de marzo de 2010

CIF. 2001. Clasificación Internacional del Funcionamiento. Concepto de discapacidad. En: <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>>77. Recuperado el 2 de julio de 2010

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. 2004. Programa de Fortalecimiento legislativo. Estudio de antecedentes: Sistema Nacional de Discapacidad. Oficina de Asistencia Técnica Legislativa. Elaborado por: Castañeda, H. y Herrán, P. Bogotá, Colombia.

CORREA, L. 2008. Panorama de la protección Jurisprudencial a los derechos humanos de las personas con discapacidad en Colombia. Universidad de los Andes. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n118/n118a05.pdf>. Recuperado: 11 de marzo de 2010.

CUERVO, C. PÉREZ, L. TRUJILLO. A. Modelo Conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (2008)

DODGSON, C.L. 1865. Alicia en el país de las maravillas. En: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdeLaLiteraturaUniversal/LewisCarroll/Aliciaenelpaisdelasmaravillas.asp> Recuperado el 22 de junio de 2010.

DUK, C. 2004. El enfoque de la educación inclusiva. América Latina y el Caribe. En: http://scholar.google.com.co/scholar?start=10&q=categorias+de+inclusion+educativa&hl=es&as_sdt=2000 Recuperado 13 de abril de 2010

DUSCHATZKY, S. SKLIAR, C. N.D. La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas. Posgrado en educación. Universidad do Rio Grande do Sul. Brasil.

FAIRCLOUGH, N.L. WODAK, R. 1995. Análisis Crítico del Discurso. Studios críticos del lenguaje. Harlow: Longman. Análisis Crítico del Discurso. En T.A. van Dijk (ed.), estudios del discurso. Una introducción multidisciplinaria, Vol. 2, Discursos sobre la interacción social, Londres: Pp 258-284.

FEDERACION MUNDIAL DE SORDOS, FMS. 2007. Derechos a la educación para niños sordos. Extractos de una declaración de política de la federación mundial de sordos. Documento privado. Junio 22 de 2010

FERNÁNDEZ, M & COL. 2006. Hacia una nueva educación inclusiva. En: http://scholar.google.com.co/scholar?start=10&q=categorias+de+inclusion+educativa&hl=es&as_sdt=2000 Recuperado 13 de abril de 2010

FERNANDEZ, M. 2008. Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire. *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>

Recuperado 20 de noviembre de 2010.

FERNÁNDEZ-VIADER, M. 2002. Cambios actuales en las respuestas educativas de los sordos, una aproximación hacia los modelos comprensivos. Universidad de Barcelona. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. En: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227714506.pdf. Recuperado 9 de junio de 2010

FERREIRA, M. 2006. Cuerpo y discapacidad: la normalización médica como lógica de la dominación. (Univ. Complutense de Madrid – España), Carolina Ferrante. CONICET / Univ. Nacional de San Martín, Argentina

FERREIRO, E. SIRO, A. 2008. Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario. Fondo de cultura económica de Argentina S.A. Buenos Aires. Pp. 21.

FREIRE, P. 1985. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

FRIDMAN, B. 2000. La realidad bicultural de sordos e hispanohablantes. En: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Realidad_Bicultural_Fridman.pdf
Recuperado el 1 de septiembre de 2010.

GARCIA, I. 2004. La lingüística en el lenguaje de señas. Parte IV. Historia del lenguaje de señas. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=665
Recuperado el 11 de agosto de 2010.

GARNER, R. 1996. Movimientos contemporáneos e ideología. Nueva York. Mc.Graw-Hill.

GEERTZ, C. 1973. La interpretación de las culturas. Barcelona, España. Gedisa, 1988.

GENTILI, P. ND. La exclusión y la escuela. El apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas LPP. Universidad del Estado de Rio de Janeiro.

GÓMEZ, J. 2007. Magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad. Tesis de grado. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

GOFFMAN, E. 1995. Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires, Argentina. En: Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Marisa Fernández, 2008.

GROSJEAN, F. 2000. El bilingüismo de los Sordos. El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. INSOR. ISSN 0123-0123. Vol. 1. No. 4. Pp. 15-18.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN 1802140601. 2008. Grupo de investigación de la Universidad de la Laguna ULL. Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Laguna. Incidencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en el área de Educación Física. Disponible en: www.accionmotriz.com ISSN: 1989-2837. La Laguna, España.

Guía para grupos focales. Autor no disponible. En: http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Carticles-95981_recurso_1.pdf Recuperado 15 de abril de 2010.

HEGEL, G. 1812. Ciencia de la lógica. Buenos Aires. Argentina. Solar/Hachette S.A. 1968.

HYLTENSTAM, K. (1994) Factores que influyen en el papel social y el status de los lenguajes de minorías. En: INSOR, 2003. RAMÍREZ, P. CASTAÑEDA, M. Educación bilingüe para sordos (generalidades). En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles88150_archivo.pdf. Recuperado 13 de marzo de 2010

IMSERSO. 2003. Instituto de migraciones y servicios sociales de España. En: <http://www.mesadiscapacidad.cl/pdf/ManualCap%203.pdf> Recuperado el 2 de julio de 2010

INIGÜEZ, L. Fecha no disponible. Investigación y evaluación cualitativa. Bases teóricas y conceptuales. En: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T11SF/Canrobert/Investiga%E7%E3.pdf> Recuperado 18 de marzo de 2010.

INSOR, 2003. RAMÍREZ, P. CASTAÑEDA, M. Educación bilingüe para sordos (generalidades). En:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles88150_archivo.pdf. Recuperado 13 de marzo de 2010

INSTITUTO DE PSICOLOGIA Y LINGÜÍSTICA. 1990. Universidad de la Republica de Uruguay. Sociedad y Pedagogía Lingüística en Uruguay. Moduladores Sociales, Psicolingüísticos y lingüístico-pedagógicos de la educación bilingüe del Sordo. Montevideo.

JIMÉNEZ, A. 2010. Galería fotográfica “De la escuela a la universidad”. Trabajo de fotografía digital realizado para ilustrar la tesis: Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socio-antropológica de los Sordos.

KOON, R. DE LA VEGA, M. 2008. El impacto tecnológico en las personas con discapacidad. En: http://anobium.es/docs/gc_fichas/doc/7AFHJKPSes.pdf Recuperado 11 de marzo de 2010

LARROSA, J. & SKLIAR, C. 2001. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. Habitantes de Babel. Política y práctica de la diferencia. Barcelona, Editorial Laertes. Pp 189-190

LOMEÑA VILLALOBOS, M. 2001. Investigación Cualitativa. En: <http://www.investigalia.com/cualitativas.html> Recuperado 7 de abril de 2010

MALEGARIE, J. N.D. Del multiculturalismo a las relaciones interculturales en la escuela.UBA. Instituto Gino Germani. Ponencia disponible en: http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%201%20Identidades%20Alteridades/Ponencias/MALEGARIE.%20Jessica.pdf Recuperado 7 de septiembre de 2010.

MARÍN, L. 2007. Los sentidos de la inclusión. (Disputas simbólicas de la globalización). Revista Alteridad. Año 5. Número 9. ISSN 0124-5392. INCI. Bogotá. Colombia.

MARX, K. ENGELS, F. 1845. The German ideology. Londres, Arthur. 1974 (la ideología Alemana. Valencia: Universidad de Valencia. Traducción al Castellano, 1994).

McDERMOTT, M. 1994. Race, class interactions in the formation of political ideology. Sociological Quarterly, 35 (2). Ubicación N.D. Pp. 347.

McLAREN, P. 1997. Multiculturalismo crítico. En: la diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas. Duschatzky & Skliar. Universidad do Rio Grande do Sul. Brasil.

MELENDREZ, G. PARRA, J. 2010. Comunicación personal. Lingüistas del INSOR. Aportes a la validación de Categorías de análisis, mediante la modalidad de pilotaje. 18 de mayo de 2010.

MERINO, M. 2006. Propuesta metodológica de Análisis Crítico del Discurso de la discriminación percibida. Revista Signos (on line) 2006, vol.39, n.62 [citado 2010-06-23], pp. 453-469 En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000300006&script=sci_arttext. Recuperado el 23 de junio de 2010.

MÍGUEZ, M. 2003. Construcción social de la discapacidad a través del par dialectico integración-exclusión. Facultad de Ciencias Sociales UDELAR. En: <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Gedis1/publicaciones/Ponencias%20en%20Congresos/miguezuba706.pdf>. Recuperado 2 de julio de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización de servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidad o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. República de Colombia. 9 de febrero de 2009. Artículos 5 y 15.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. (1990). Realizaciones del sector educativo. Cuatrienio 1987-1990.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. MEN. 2003. Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. República de Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. MEN. 1997. Decreto 2369 del 22 septiembre de 1997, por medio del cual se reglamenta parcialmente la ley 324 de 1996 que contempla algunas formas a favor de la población sorda en Colombia. República de Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. MEN. ND. Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con limitación auditiva. Páginas legales. Disponible en: http://64.76.190.172/drupal/files/nee/docs/orientaciones_auditiva1.pdf Recuperado 10 de agosto de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. MEN. 2009. Índice de Inclusión. Programa de inclusión educativa con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía de educación inclusiva. MEN. No disponible.

MINISTERIO DE LA PROTECCION SOCIAL. 2005. Plan Nacional de Intervención en Discapacidad. Plan de Acción 2005-2007.

MINISTERIO DE SALUD, República de Colombia. 1993. Resolución No. 008430 de 1993, por la cual se regulan las normas científicas, técnicas y administrativas de la investigación en Salud. Artículo 11, literal B.

MITRA, S. 2005. Disability and Social Safety Nets in Developing Countries. Washington: World Bank Institute. En: Gómez, C. 2007. Conceptualización de discapacidad. Reflexiones para Colombia. ISBN 978-958-701-852-3. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Pp. 58.

MORENO ANGARITA, M. 2004. Inclusión social, medios y discapacidad. El caso de la comunidad Sorda Colombiana. Departamento de la Comunicación Humana. Universidad Nacional de Colombia. En: http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/190_angarita.pdf. Recuperado 14 de marzo de 2010

MORENO, M. 2007. Políticas y concepciones en discapacidad, un binomio por explorar. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: National Graphics.

MORIN, E. 1991. La méthode. 4. Les idées. Paris: Seuil. (el método 4. Las ideas) Madrid, 1992. En ideología y discurso. Van Dijk, T. 1999. Un enfoque multidisciplinario. Gedisa S.A. Barcelona, España.

MUNÉVAR, D. 2010. Comunicación personal. Entrevista sobre Textos y pre-textos. 11 de septiembre de 2010.

MUÑOZ, J. 2004. ATLAS TI. Versión 6.1. Universidad Autónoma de Barcelona. Uso de licencia de software libre, disponible en: <http://creativecommons.org> Recuperado 10 de diciembre de 2010.

NUSSBAUM, M. 2006. Las fronteras de la Justicia. Edición en Castellano 2007. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Pp 88-89.

ONU. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Organización de Naciones Unidas (ONU), Nueva York, 2006.

OVIEDO, A. 2006. Colonialismo y Sordera. ¿Son los sordos un grupo colonizado? Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la sordera. Disponible en:

http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_Colonialismo_y_Sordera.pdf

Recuperado 13 de septiembre de 2010.

PANIAGUA, M. 2010. Desarrollo humano y diversidad cultural. La integración de las personas con discapacidad como un derecho humano. Red de posgrados en educación A.C. ISBN: 978-970-764-902-6. Jalisco, México.

PATIÑO, L. OVIEDO, A. GÉRNER, B. 2001. El estilo Sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas Sordas en Iberoamérica, volumen 2. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Pp. 19. Traducción al español de: The deaf way. 1994.

PAZ. O. ND. El lenguaje. Sobre las relaciones del cuerpo y el lenguaje. En: <http://search.conduit.com/Results.aspx?q=octavio+paz+estamos+hechos+de+pala+bras&meta=all&hl=es&gl=co&SearchSourceOrigin=10&SelfSearch=1&ctid=CT2431232> Recuperado 10 de septiembre de 2010.

RAMIREZ, P. Subdirectora de investigación INSOR (Instituto Nacional de Sordos). Comunicación personal. Entrevista: jueves 17 de septiembre de 2009.

RASMUSSEN, D.M. (Ed.) (1996), *The Handbook of Critical Theory*, Oxford: Blackwell. En: Análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Silva, O. 2009. Razón y palabra, No. 26. N.D.

REPUBLICA DE COLOMBIA. 1994. Ley 115. Ley General de Educación. Artículos: (1, 11, 46, 48, 72, 73). República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional MEN. Bogotá.

REPUBLICA DE COLOMBIA. 1996. Ley 324. Por medio de la cual se crean algunas formas a favor de la población Sorda. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional MEN. Bogotá.

REPUBLICA DE COLOMBIA, 2007. Ley 1145, 10 de junio de 2007. Por medio de la cual se organiza el sistema Nacional de Discapacidad SND, Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional MEN. Bogotá.

ROTH, A. 2007. Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación. Capítulo V. la evaluación de las Políticas Públicas. Editorial Aurora. Sexta edición. Bogotá, Colombia.

SACKS, O. 1999. Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos. Anaya & Mario Muchnik. Salamanca, España. Gráficas Verona. p3

SALAZAR, P. 2008. Comprensión de los Procesos de Inclusión Educativa de Estudiantes Sordos en el Colegio Federico García Lorca, desde una Perspectiva Organizacional. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Pp 18.

SANTACRUZ, M. 2009. Sordo. Comunicador social. Comunicación personal. Entrevista realizada 12 de 2009. Sociedad de Sordos de Bogotá Sordebog. Bogotá, Colombia.

SCHARLOCK, R. L. 2004. The emerging disability paradigm and its implications for policy and practice. Journal of disability police studies. Vol. 14, No. 4. Pp. 204-215.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL SED. 2004. Integración Escolar de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LSC en Colegios distritales. Bogotá, Colombia.

SECRETARÍA DE EDUCACION DISTRITAL SED. 2004. Intérpretes de la Lengua de Señas Colombiana LSC y Modelos lingüísticos en contextos educativos. Una experiencia en el Distrito Capital. Bogotá, Colombia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. SECRETARÍA DE SALUD DISTRITAL. 2007. Programa Salud al colegio. Guía para Directivos, Docentes y Administrativos de los Colegios Distritales. Comité de publicaciones CED. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Colombia.

SECRETARÍA DISTRITAL DE SALUD. Cuadernos de discapacidad y rehabilitación basada en comunidad RBC. Alcaldía Mayor de Bogotá. Octubre de 2008. Pp. 6.

SÉGUILLON, C. 1996. En: OVIEDO, A. 2006. Colonialismo y Sordera. ¿Son los sordos un grupo colonizado? Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la sordera. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_Colonialismo_y_Sordera.pdf Recuperado 13 de septiembre de 2010.

SELIGER, M. 1979. La concepción Marxista de la ideología: Un ensayo crítico. Cambridge: Universidad de Cambridge, prensa.

SEN, A. 1999. Desarrollo y libertad. Cuarta reimpresión. Edición en Castellano julio de 2002. Cargraphics S.A. Editorial Planeta. Bogotá D.C. Colombia.

SHAKESPEARE, W. 1616. Hamlet. En la tempestad. Citas del dramaturgo. En: http://es.wikiquote.org/wiki/William_Shakespeare Recuperado 7 de septiembre de 2010.

SILVA, O. 2009. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Razón y Palabra, número 26. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.

SKLIAR, C. 1997. La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. ISBN 950-39-0090-5. Centro Universitario, Parque General San Martín. Mendoza, Argentina.

SKLIAR, C. 2007. La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. El argumento del cambio educativo. Noveduc. ISBN 987-538-184-5. Buenos Aires, Argentina.

SKLIAR, C. Discapacidad e ideología de la normalidad. Prólogo. Recuperado de www.noveduc.com 15 de agosto de 2009

SKLIAR, C. LISE, M. 2000. Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el curriculum escolar. Revista El bilingüismo de los sordos. No. 4. Volumen 1. ISSN 0123-0123. INSOR. Bogotá. Colombia.

SKLIAR, C. ND. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de Políticas en relación con las diferencias en educación. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431> Recuperado 16 de septiembre de 2010.

SKLIAR, C. MASSONE, I. VEINBERG, S. 1995. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. Publicado en: Infancia y Aprendizaje, Madrid, vol. 69-70, 85-100, 1995; re-impreso en Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires, 2, 32-50.

STONE, S.D. 2005. Reactions to invisible disability: the experiences of Young women survivors of hemorrhagic stroke. Disability and rehabilitation. Pp. 293-304.

STUBBS, M. 1993. Discourse Analysis: A Sociolinguistic Analysis Natural Language. Oxford: Basil Blackwell. En: Análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Silva, O. 2009. Razón y palabra, No. 26. N.D.

TOURAINÉ, A. 1996. ¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la Aldea global. Fondo de cultura económica, Buenos Aires. Pp. 273-295.

TRONCOSO, C DANIELLE, E. 2010. Las entrevistas semi-estructuradas como instrumento para recolectar información. Consejo provincial de educación de Neuquén. Universidad Nacional del Comahue. En: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/troncoso.3.pdf> Recuperado 15 de abril de 2010.

TURNBULL, R. H. & STOWE, M. J. 2001. Conceptos nucleares y cinco modelos para pensar la discapacidad. En: MORENO, Marisol. Políticas y Concepciones en discapacidad: un binomio por explorar. Universidad Nacional de Colombia. National Graphics Ltda. Bogotá, 2007.

UNESCO. 2004. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Educación Inclusiva. Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación. División de Educación Básica. Traducción al español: Oscar Nieto de los Ríos. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Impreso por Archivos Industriales y Promocionales Ltda. Santiago, Chile

UNESCO, 2008. Acerca de una frase pronunciada por un nativo norte americano. I ENCUENTRO DE DIRECTORES DE BIENESTAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE y XXIX PLENO NACIONAL DE BIENESTAR UNIVERSITARIO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno175/encuentro.pdf> Recuperado 16 de septiembre de 2010.

UNESCO. 2000. Foro mundial sobre educación para todos. Comisión Internacional Sobre Educación para el siglo XXI. Dakar. En UNESCO. 2004. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago, Chile.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. 1993. Resolución No. 008430 del 4 de octubre de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Artículo 11, literal b.

VALENCIA, A. 2000. Teoría Política verde. Balance de una disciplina emergente. En: <http://www.aecpa.es/archivos/publicaciones/recp/03/textos/10.pdf> Recuperado el 23 de junio de 2010.

VAN DIJK, T. 1999. El análisis crítico del discurso. Análisis e investigación. En: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf> Recuperado el 23 de junio de 2010.

VAN DIJK, T. 2010. Comunicación personal. Vía correo electrónico. <http://by158w.bay158.mail.live.com/default.aspx?n=1101312939> 7 de agosto de 2010.

VAN DIJK, T. 1999. Ideología y discurso. Traducción de Lucrecia Berromé. Primera edición en castellano. Gedisa S.A. Barcelona, España.

VAN DIJK, T. 2003. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso, un alegato a favor de la diversidad. En: <http://www.discursos.org/Art/La%20multidisciplinariedad.pdf> Recuperado el 18 de marzo de 2010.

VAN DIJK, T. 1992. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. Londres: Longman. En: Análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. En: Silva, O. 2009. Razón y palabra, No. 26. N.D.

VARGAS, A. 2001. Notas sobre el Estado y las Políticas Públicas. Capítulo IV. Evaluación de Políticas Públicas. Almudena Editores. Impresión UNIBIBLOS, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

VEINBERG, S. 2002. La perspectiva socio antropológica de la sordera. Facultad de filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Publicado en: <http://www.cultura-sorda.eu> Recuperado en marzo 10 de 2010.

WALZER, M. 1998 Tratado sobre la tolerancia (Barcelona: Paidós). En: Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Marisa Fernández, 2008.

WODAK, R. 2003. Análisis Crítico del Discurso en la percepción de discriminación. Una propuesta metodológica. En: Merino, M.E. 2006. Propuesta de análisis crítico de discurso de la discriminación percibida. Universidad Católica de Temuco: Chile.

ZIZEK, S. 1998. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multicultural. Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós S.A. Buenos Aires. Argentina.

ANEXOS

ANEXO 1. Contiene el documento VALIDACIÓN DE EXPERTOS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCION Y CONSOLIDACION DE CATEGORIAS DE ANALISIS O CONCEPTOS SENSIBILIZADORES.

ANEXO 2: Contiene el documento CONSENTIMIENTO INFORMADO enviado a padres, madres o adultos responsables de custodia de los menores de edad participantes en la investigación.

ANEXO 3. Contiene los documentos de la entrevista. GUION DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA Y REPORTE DE ENTREVISTA DE ESTUDIANTE-PARTICIPANTE.

ANEXO 4. Contiene los documentos del proceso de grupo focal. LISTA DE CHEQUEO, PREGUNTAS CLAVES PARA EL GRUPO FOCAL Y REPORTE DE ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS EN EL GRUPO FOCAL.

ANEXO 1. DOCUMENTO ENVIADO PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCION Y CONSOLIDACION DE CATEGORIAS DE ANALISIS O CONCEPTOS SENSIBILIZADORES.

PILOTAJE:

A continuación se presenta una lista de categorías de análisis o conceptos sensibilizadores para el respectivo pilotaje o validación por expertos. Para dicho proceso se contó con el acompañamiento de dos lingüistas del Instituto Nacional para Sordos INSOR. Su presencia se ve reflejada en el documento final que fue utilizado en el proceso de recolección de información.

Se utilizó en el pilotaje la comunicación directa o dialogo abierto, de igual forma el envío y envío de correspondencia electrónica. Las *idas y vueltas* de dichos encuentros, permitieron consolidar las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores.

En un tercer momento, la asesoría del Politólogo Aníbal Vergara de la Universidad Nacional de Colombia, fue de gran importancia. Su apoyo consistió en reasignar nombres a dichas categorías para su posterior análisis mediante la herramienta estadística Atlas Ti, versión 6.1.

Primer momento del pilotaje

CATEGORIAS DE ANALISIS EN INCLUSION/EXCLUSION EDUCATIVA

21 de abril de 2010

CONCEPTOS SENSIBILIZADORES QUE GUIAN EL PROCESO DE RECOLECCION DE INFORMACION

Los conceptos sensibilizadores, son aquellos elementos conceptuales que permiten acercarse a los discursos de Inclusión/exclusión de las personas objeto de este estudio. Su construcción, parte de las categorías que propone el Grupo de Investigación, como resultado de rastrear y consolidar información para generar categorías de análisis discursivo. Los principales referentes en este proceso son las directrices sobre inclusión educativa de la UNESCO (2004), el Grupo de Inclusión del alumnado con Discapacidad de la Universidad de La Laguna, Tenerife-España (2006), el decreto 366 que reglamenta y organiza el servicio de apoyo pedagógico de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN 2009), estudios realizados en el ámbito local, como el documento Integración Escolar de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LCS en Colegios Distritales en Bogotá D.C. (Secretaría de Educación Distrital 2004) y el programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención en la diversidad” Índice de Inclusión (2009). A continuación, se hace una descripción de los conceptos sensibilizadores que se utilizan en el estudio propuesto.

Rol activo o pasivo del estudiante en el aula de clase

1. Cuál es tu actitud en clase generalmente?
2. Que sucede cuando algo te enoja?
3. Participas en clase, con comentarios, sugerencias?
4. Que haces cuando hay desorden en clase?
5. Interactúas con tus compañeros de clase?
6. Interactúas con tu profesor(a)? con tu intérprete?
7. Haces preguntas en clase? Cuando no entiendes algo?
8. Te permiten expresarte libremente?

El estudiante como parte de una minoría lingüística

Segregación:

9. te sientes separado del grupo?
10. Sientes que no te comprenden?
11. Quien le informa al grupo de tu particularidad (ser sordo)?
12. La información que reciben los demás, sobre ser sordo, es la correcta?
13. Cómo te reciben al iniciar el año escolar?
14. Has notado cambios en los demás hacia ti?

Discriminación:

15. hay trato preferencial hacia los oyentes?
16. Trato diferente entre hombres y mujeres?
17. Trato diferente por ser Sordo?
18. Sientes que te obligan a ser cosas que te afectan como Sordo?

Identidad:

19. Para ti, qué significa ser sordo?
20. Cómo te sientes siendo sordo?
21. Sientes que tratan de cambiar tu forma de ser, de pensar, de sentir-te Sordo?
22. De qué manera participas de la comunidad sorda local?
23. Conoces a los líderes sordos de las asociaciones?
24. Puedes asistir y participar en reuniones de sordos?

Diversidad:

25. Se respeta tu forma de ser?

26. piensas que eres diferente? Que te hace diferente?
27. Resaltan tus diferencias como algo bueno, significativo o importante?
28. Sabes que es una minoría lingüística, crees que haces parte de ella?
29. Se respeta el ser sordo, se siente orgullo de serlo?

La misma tarea para todos

30. Sientes que aprendes las mismas cosas que los oyentes?
31. Son iguales o similares las tareas?
32. Te califican de forma adecuada?
33. Sientes que tu rendimiento en las tareas es bueno?
34. Comprendes las tareas de clase, extra clase?

Se modifican, si es preciso, los entornos (espacios, ambiente, dinámicas) de aprendizaje

35. El espacio de trabajo en el aula de clase es el adecuado?
36. Cuentas con los elementos necesarios para aprender bien?
37. Existen obstáculos (visuales) que afectan tu desempeño en clase?
38. Existen distractores en el aula de clase? CONDISIONES DE LUZ
39. Te adaptas a ella (aula de clase)?
40. Que cambiarías en el aula de clase?
41. Es cómoda el aula de clase?
42. La señalización en el aula de clase es adecuada?
43. Se puede comunicar libremente en el aula?
44. Me siento bien aquí?
45. Donde me gustaría estar?
46. Como sería el colegio ideal para mi?

Las adaptaciones, si las hubiere, suelen planificarse (o se piensa que son improvisadas)

Las sesiones de clase tienen o mantienen una rigurosidad con el tiempo, estructura y propósito del objetivo.

47. Se cumple con el objetivo de la clase?
48. Es interactiva? Expositiva?
49. Se permite la equivocación y rectificación?
50. Se piensa en las necesidades de aprendizaje particulares?
51. Sientes que se improvisa en el aula al desarrollar un tema?
52. Cuando no se entiende o no se aprende, hay cambios en la clase? Qué se hace?

Aprendizaje por interacción (direccionalidad y retroalimentación en el aprendizaje)

Calidad de la intervención docente: integrativa, inclusiva, excluyente, incluyente

- 53. Siento o pienso que calidad de mis profesores es buena?
- 54. Tengo los profesores que necesito?
- 55. Siento que mis profesores me respetan? Me toleran? Me aceptan?
- 56. Que clase de profesores necesito? Solo oyentes, solo sordos, oyentes y sordos?
- 57. Mis profesores se preocupan por lo que me pasa?
- 58. A mis profesores les interesa lo que pienso, lo que siento?
- 59. Siento que mis profesores me incluyen en la clase?

Interacción oral (cara a cara) unidades mínimas de comunicación efectiva,

- 60. Interactúo cara a cara con mis profesores?
- 61. Siento que me comprenden o intentan hacerlo?
- 62. Se preocupan o interesan por aprender mi lengua?
- 63. Se comunican conmigo en mi lengua?
- 64. Podemos entendernos y comunicarnos con facilidad?

Respeto hacia los ritmos de aprendizaje

- 65. Respetan mi forma de aprender?
- 66. Entienden mi forma de aprender?
- 67. Realizan acciones para que aprenda mejor?
- 68. Quieren que todos(as) aprendamos por igual, al mismo ritmo, tiempo?
- 69. Valoran los esfuerzos por aprender?

Derecho a réplica?

- 70. Aceptan que se equivocan?
- 71. Se puede replicar o reclamar cuando hacen algo mal?
- 72. Respetan mis costumbres, mi forma de ser?

Relaciones de poder: horizontal, vertical, piramidal, núcleo-estudiante?

- 73. Siento que soy igual al profesor?
- 74. Me hace sentir que estoy por debajo de él, que él sabe?
- 75. Siento que soy el centro, el motivo principal del quehacer del colegio?
- 76. Quien o quienes son el centro del colegio?
- 77. Para que tener un colegio como el mío?Cuál es su propósito?

Uniformidad en los criterios de evaluación?

- 78. Me califican por: lo que sé, por el proceso que hago, por el resultado?
- 79. Me califican igual que a los demás ó algo está pasando?
- 80. Está bien la forma de calificar? Como se debería calificar?

Homogenización de la enseñanza?

81. A todos(as) nos enseñan por igual?
82. Aprendemos cosas diferentes?
83. Eso diferente que aprendemos es bueno?
84. Los oyentes deberían aprender lo mismo que nosotros?
85. Es bueno que todos(as) aprendamos lo mismo?

Acciones afirmativas o discriminación positiva?

86. Que hace mi colegio para que me sienta igual que los demás?
87. Que sucede en mi clase para que me sienta bien?
88. Que hace mi colegio para que pueda aprender?

Aprendizaje significativo (aporte en las evaluaciones estatales y en la cotidianidad) aquello que aprendo es significativo.

89. Como fueron o son los resultados de mis evaluaciones ante estamentos estatales de evaluación: (pruebas saber)?
90. Como son mis resultados en las emisiones de boletines de calificaciones?
91. Se valora el proceso de aprendizaje que tengo?
92. Lo que aprendo, lo aplico en mi vida diaria?
93. Puedo afirmar que aquello que aprendo me sirve para las evaluaciones?
94. Puedo afirmar que aquello que aprendo me sirve para comprender lo que sucede a mi alrededor?
95. Lo que aprendo, me sirve para ser mejor persona?
96. Lo que aprendo, me sirve para construirme como Sordo?
97. Lo que aprendo, me sirve para socializar, tener amigos, pareja, mantener buenas relaciones con mi familia?

Los descriptores de competencia(s) como base de la participación y el aprendizaje

98. Participación en el gobierno escolar, en el consejo directivo e instancias de participación.
99. Me entero de convocatorias donde puedo participar y representar a mi comunidad en el colegio?
100. Puedo participar libremente de los procesos sociales y gobernanza dentro del colegio?
101. Participo de actividades extra-curriculares (teatro, danza, deportes) que ofrece el colegio?
102. Hago parte activa del gobierno escolar, consejos de dirección, escenarios democráticos o de participación en el colegio?

- 103. El colegio me ofrece oportunidades para expresar lo que pienso, opino y creo?
- 104. Puedo representar-me y defender-me cuando se me acusa de algo?

Paradigma competencial, basado en el desarrollo de capacidades o centrado en la deficiencia

- 105. Puedo desarrollar mis habilidades con facilidad en el colegio?
- 106. El colegio me ofrece los espacios e instrumentos para desarrollar esas habilidades?
- 107. El colegio me permite explorar formas de expresión de lo que siento, pienso y opino?
- 108. Cuando surge una nueva habilidad o gusto, el colegio me apoya?
- 109. Me siento libre de desarrollar la o las habilidades que poseo en el colegio?
- 110. Puedo participar libremente en actividades fuera del colegio que formen o fomenten mis habilidades?
- 111. Siento que el colegio me apoya para crecer con mis habilidades en otros espacios fuera de él?
- 112. Recibo información oportuna sobre oportunidades fuera o dentro del colegio para demostrar mis habilidades?

Actitudes hacia el proceso de aprendizaje

- 113. Que siento antes de entrar a clase? Qué pienso?
- 114. Generalmente, en el aula de clase me siento:

Contento, Aburrido, triste, ilusionado?
- 115. Aprender me hace sentir: esperanzado ó desesperanzado?
- 116. Cuando termina la jornada de clase, siento:

Ilusión por volver al siguiente día? Que de nada sirve volver? Que aprender me hace sentir bien?
Qué no aprendo y me siento mal?

GRANDES CATEGORIAS DE ANALISIS

Se propone 2 momentos o estados de ubicación dentro de lo que se denomina exclusiones que se amparan en el discurso de la inclusión educativa para las personas sordas: EXCLUSION y INCLUSION. Cada una de estas grandes categorías será observada a través de los conceptos sensibilizadores (Categorías de análisis), que proveen un sentido general de referencia y orientación para aproximarse a las instancias empíricas (Bryman, A. 1988) donde el concepto establece una relación con el dato (información que se genere en el proceso) para que guie el trabajo de la investigación, controlando el riesgo de que pierda relación con las características del estudio.

EXCLUSION como aquellos comportamientos que no favorecen la participación del estudiante en los procesos de aprendizaje

INCLUSIÓN como aquellos comportamientos que favorecen y fomentan la participación del estudiante en un marco de respeto hacia lo diverso y las capacidades de los estudiantes sordos.

Gracias por su colaboración. Los comentarios se envían por correo electrónico.

Segundo momento del pilotaje

CATEGORIAS DE ANALISIS EN INCLUSION/EXCLUSION EDUCATIVA

22 de mayo de 2010

En este segundo momento del proceso de pilotaje, se presenta la versión fechada a 22 de mayo de 2010, en la cual se había producido encuentros vivenciales y virtuales con el grupo de lingüistas del INSOR y los profesionales del Grupo de investigación Cognición y lenguaje en la infancia.

El consenso da como resultado un producto que contiene 7 categorías de Análisis o conceptos sensibilizadores. De 116 ítems, se pasó a 53, esto obedece a la fusión de categorías que en un ejercicio sobre las intenciones de la investigación se llegó a mediar. En cuanto a la cantidad de ítems, estos se reducen significativamente, ya que se valoraron indicadores que no respondían al criterio de categoría, entre otros motivos porque su respuesta se encontraba en otros sistemas de inclusión, como el de salud, o bien, porque la forma de indagar estaría presente en otros ítems.

CONCEPTOS SENSIBILIZADORES QUE GUIAN EL PROCESO DE RECOLECCION DE INFORMACION

Los conceptos sensibilizadores, son aquellos elementos conceptuales que permiten acercarse a los discursos de Inclusión/exclusión de las personas objeto de este estudio. Su construcción, parte de las categorías que propone el Grupo de Investigación, como resultado de rastrear y consolidar información para generar categorías de análisis discursivo.

Los principales referentes en este proceso son las directrices sobre inclusión educativa de la UNESCO (2004), el Grupo de Inclusión del alumnado con Discapacidad de la Universidad de La Laguna, Tenerife-España (2006), el decreto 366 que reglamenta y organiza el servicio de apoyo pedagógico de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN 2009), estudios realizados en el ámbito local, como el documento Integración Escolar de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LCS en Instituciones Educativas Distritales IED en Bogotá D.C. (Secretaría de Educación Distrital 2004) y el programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención en la diversidad” Índice de Inclusión (2009).

A continuación, se hace una descripción de las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores que se utilizan en el estudio, los indicadores se relacionan en la tabla (ver tabla **)

9. Acciones del estudiante en el aula de clase

Hace referencia al actuar del estudiante dentro del aula de clase, cómo es su comportamiento ante situaciones que le agradan o que le enojen, manifestaciones de su pensamiento, capacidad de expresión e interacción con los actores del espacio, rol o papel que juega en la socialización.

10. El estudiante como usuario de lengua de señas Colombiana LSC

Se indaga sobre aspectos relacionados con el uso de LSC, comprensión y apropiación del concepto, comportamientos relacionados con segregación, discriminación, identidad y diversidad asociados al uso de una lengua diferente a la que usan. Estos conceptos ubican el lugar o momento del camino de la inclusión. Conciencia con respecto a la necesidad de interpretación como mediación en el proceso educativo. Se divide en sub categorías.

Segregación: Separación, comportamientos que realizan otras personas que hacen sentir a alguien que no está incluido, que no es participe activo de los acontecimientos que suceden a su alrededor.

Discriminación: puede ser positiva o negativa, hace referencia a resaltar una particularidad dentro de las actuaciones y los discursos del otro, ese otro que juzga.

Identidad: construcción que hace que una persona se inscriba en un grupo o colectividad a partir de sus características, la construcción de identidad esta mediada por las condiciones internas y externas del individuo, por sus experiencias con el ambiente y por el orgullo de reconocerse en el otro. En particular, interesa a este proceso investigativo, el reconocimiento como Sordo que usa LSC.

Diversidad: Hace referencia a la celebración de lo diferente, a ser diferente y sentirse bien por el hecho de ser diferente al usar una lengua que no usa la mayoría (LSC), al encuentro con el otro en los desencuentros, en las particularidades.

11. Los entornos, espacios de interacción social y de aprendizaje

Los entornos, más allá de los espacios construidos, se evalúan o cuestionan desde la interacción con los mismos, las calidades de las áreas de trabajo, los obstáculos o distractores en el proceso de aprendizaje, el grado de adaptación y los cambios que se pueden proponer desde la óptica de los estudiantes Sordos. Condiciones del aula para el aprendizaje de Sordos y oyentes, coexistencia en el espacio de las particularidades de uso de lengua.

12. Respuestas oportunas ante la apropiación del conocimiento en el aula de clases

¿Las sesiones de clase tienen o mantienen una rigurosidad con el tiempo, estructura y propósito del objetivo? Cómo se percibe desde el discurso la planificación y adaptación de los contenidos en las asignaturas, se cumple con los objetivos? Las clases responden a las expectativas de aprendizaje de los estudiantes sordos, se indaga sobre la efectividad de las adaptaciones. Calidad del servicio de interpretación. Interés de la Institución Educativa en la mediación comunicacional por vía del servicio de interpretación. Manifestación explícita con respecto al servicio de interpretación. La inclusión a partir de la diferenciación entre Sordos y oyentes para el aprendizaje.

13. Aprendizaje significativo para la interacción con el otro y con el mundo

Calidad de la intervención docente. Se indaga sobre la percepción que se tiene sobre el docente desde su capacidad para interactuar con las y los estudiantes sordos y oyentes, percepción de tolerancia o aceptación. Direccionalidad de la información, comunicación en doble vía, interés por el otro. Interacción oral (cara a cara) unidades mínimas de comunicación efectiva. Respeto hacia los ritmos de aprendizaje. Relaciones de poder: horizontal, vertical, piramidal, núcleo-estudiante. Criterios de evaluación. Homogenización de la enseñanza. Acciones afirmativas o discriminación positiva. Papel del intérprete en el desarrollo de la clase. Indaga acerca del papel del aprendizaje en la construcción de personas Sordas. Cómo el aprendizaje influye en las respuestas ante los exámenes estatales de rendimiento y cualificación. Igualmente, asume el aprendizaje escolar como herramienta para acercarse a la inclusión social.

14. Competencia(s) para la participación

Esta categoría, se encarga de contextualizar las relaciones que se tejen entre el aprendizaje y la participación desde los espacios que promueven las instituciones. Acceso a convocatorias, acceso y permanencia en los espacios de discusión y decisión institucional, Fomento de las formas de participación escolar, representación y representatividad. Se indaga también sobre la referencia al salto conceptual entre el modelo biomédico de la rehabilitación y las posturas recientes sobre inclusión, desde la percepción de los estudiantes Sordos, indaga sobre cómo perciben el fomento al desarrollo de habilidades, competencias y diferencias en el marco de lo diverso. Así mismo, cuestiona sobre la libertad en un contexto de derechos.

15. Actitudes hacia el proceso de aprendizaje

Se cierra esta serie de categorías con una exploración hacia las actitudes de las y los estudiantes Sordos hacia el proceso de aprendizaje, sus sentimientos, pensamientos y expectativas desde la plataforma de los discursos inclusivos de educación.

Indicadores de categorías de análisis.

Categoría	No.	INDICADORES DE LAS CATEGORIAS
-----------	-----	-------------------------------

1	1	Expresión libre de pensamientos o sentimientos en el aula de clase
	2	Concordancia entre la expresión de pensamientos del estudiante Sordo y la expresión del intérprete.
	3	Participación en las discusiones o debates en el aula de clase
	4	Expresión y comunicación con oyentes
2	5	Segregación por uso de lengua LSC
	6	Formación y organización de las personas Sordas en el ámbito de la IED
	7	Información a oyentes sobre uso de lengua diferente (LSC)
	8	Trato preferencial hacia los oyentes
	9	Trato diferente por uso de LSC
	10	Respeto hacia la diferencia por uso de LSC
	11	Participación en las actividades de la comunidad Sorda local
	12	Oferta del servicio de interpretación para actividades fuera de la institución
	13	Preferencia por instituciones de oferta educativa exclusiva para Sordos
	14	Generación de espacios para la movilización de los derechos de las personas sordas en el ámbito de la IED
3	15	Percepción de espacios adecuados para el aprendizaje
	16	Espacios diseñados o adaptados para la comunicación entre Sordos y oyentes
	17	Uso de tecnología y dispositivos para el aprendizaje de personas Sordas
4	18	Apoyos en la ejecución de tareas en la IED
	19	Formas de recolección de información en el aula de clases
	20	Formas de apropiación del conocimiento en el aula de clases
	21	Percepción del rol del docente y del intérprete
	22	Percepción del rol del intérprete en el aula de clases
5	23	Percepción de la calidad del docente
	24	Interés del docente hacia Sordos y oyentes
	25	Interacción del docente con estudiantes Sordos mediante el uso de LSC
	26	Respeto hacia los ritmo de aprendizaje
	27	Valoración hacia los esfuerzos en el aprendizaje
	28	Percepción de valor hacia la persona Sorda
	29	Evaluación deferencial para oyentes y Sordos
	30	Plan de estudios diferenciado para Sordos y oyentes
	31	Percepción de bienestar en el aula de clases
	32	Apoyo Psico-pedagógico ante situaciones adversas
	33	Resultados satisfactorios en las pruebas Estatales o pruebas Saber
	34	Resultados en el boletín de calificaciones
	35	Aplicabilidad del aprendizaje a la vida diaria
	36	Aplicabilidad del aprendizaje en las evaluaciones de la IED
	37	Aplicabilidad del aprendizaje a la construcción de proyecto de vida
38	Aplicabilidad del aprendizaje en la construcción de relaciones sociales, filiales y emocionales	
6	39	Participación y ejercicio de derechos (elegir y ser elegido) en el gobierno escolar
	40	Representatividad de estudiantes Sordos ante instancias de decisión en la IED
	41	Ejercicio de derechos en información y consulta ante situaciones de

	afectación en el desempeño de la vida escolar
42	Información oportuna sobre actividades de la comunidad Sorda
43	Participación activa en actividades deportivas y culturales en la IED
44	Disponibilidad del servicio de interpretación para asuntos de la vida extra escolar
45	Apoyo y desarrollo de habilidades propias del estudiante Sordo
46	Oferta institucional para la potencialización de habilidades y destrezas propias del estudiante Sordo
47	Percepción de libertad en asuntos vocacionales
48	Refuerzo de estereotipos sobre discapacidad auditiva o limitación auditiva
7	49 Sentido de pertenencia institucional
	50 Motivación hacia las actividades escolares
	51 Percepción de bienestar hacia la IED
	52 Percepción de aprendizaje adecuado para las necesidades del estudiante Sordo
	53 Expectativas hacia la IED

Las categorías y los indicadores de las categorías o conceptos sensibilizadores permiten construir un guion para la entrevista semi estructurada y para la puesta en escena del grupo focal.

Tercer momento de pilotaje

Junio 25 de 2010

Como se ha anunciado, el tercer momento del pilotaje contó con la presencia de un Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, quien en compañía del equipo del Grupo de Investigación Cognición y lenguaje en la infancia, realizan acomodaciones al texto y contexto de las categorías de análisis y conceptos sensibilizadores. El interés principal en este momento es responder a tres cuestiones importantes, por un lado permear de forma efectiva el análisis ante y frente la política pública de inclusión educativa, formalizar la consistencia interna de los indicadores y por otro, condensar una estructura de dialogo con el servidor que realiza el proceso de sistematización de la experiencia y procesamiento de la información por medio del programa estadístico escogido.

Categorías de Análisis o Conceptos Sensibilizadores

Los conceptos sensibilizadores, son aquellos elementos conceptuales que permiten acercarse a los discursos de Inclusión/exclusión de las personas objeto de este estudio. Su construcción, parte de las categorías que propone el Grupo de Investigación Cognición y lenguaje en la infancia, línea de

investigación Comunicación y Educación de personas sordas, como resultado de rastrear y consolidar información para generar categorías de análisis discursivo.

Los principales referentes en este proceso son las directrices sobre inclusión educativa de la UNESCO (2004), el Grupo de Inclusión del alumnado con Discapacidad de la Universidad de La Laguna, Tenerife-España (2006), el decreto 366 de 2009 que reglamenta y organiza el servicio de apoyo pedagógico de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN 2009), estudios realizados en el ámbito local, como el documento Integración Escolar de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LCS en Instituciones Educativas Distritales IED en Bogotá D.C. (Secretaría de Educación Distrital 2004) y el programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención en la diversidad” Índice de Inclusión (2009).

A continuación, se hace una descripción de las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores que se utilizan en el estudio. Los indicadores de discurso se relacionan en la tabla 1, Indicadores de categorías de análisis o conceptos sensibilizadores (ver tabla 1).

1. Inclusión o exclusión en el aula de clase

Hace referencia al actuar de la o el estudiante dentro del aula de clase, cómo es su comportamiento ante situaciones que le agradan o que le enojan, manifestaciones de su pensamiento, capacidad de expresión e interacción con los actores del espacio, rol o papel que juega en la socialización.

2. Inclusión o exclusión como usuario de lengua de señas Colombiana LSC

Se indaga sobre aspectos relacionados con el uso de LSC, comprensión y apropiación del concepto, comportamientos relacionados con **segregación, discriminación, identidad sordo/Sordo** y diversidad asociados al uso de una lengua diferente. Estos conceptos ubican el lugar o momento del camino de la inclusión. Conciencia con respecto a la necesidad de interpretación como mediación en el proceso educativo. Se divide en sub categorías.

Segregación: Separación, comportamientos que realizan otras personas que hacen sentir a alguien que no está incluido, que no es participe activo de los acontecimientos que suceden a su alrededor.

Discriminación: puede ser positiva o negativa, hace referencia a resaltar una particularidad dentro de las actuaciones y los discursos del otro, ese otro que juzga.

Identidad: construcción que hace de sí misma una persona, se inscribe en un grupo o colectividad a partir de sus características, la construcción de identidad esta mediada por las condiciones internas y externas del individuo, por sus experiencias con el ambiente y por el orgullo de reconocerse en el otro. En particular, interesa a este proceso investigativo, el reconocimiento como Sorda-Sordo usuario de LSC.

Diversidad: Hace referencia a la celebración de lo diferente, a ser diferente y sentirse bien por el hecho de ser diferente, al usar una lengua que no usa la mayoría (LSC), al encuentro con el otro en los desencuentros, en las particularidades.

3. Inclusión o exclusión en entornos y espacios de aprendizaje

Los entornos, más allá de los espacios construidos, se evalúan o cuestionan desde la interacción con los mismos, las calidades de las áreas de trabajo, los obstáculos o distractores en el proceso de aprendizaje, el grado de adaptación y los cambios que se pueden proponer desde la óptica de los estudiantes Sordos. Condiciones del aula para el aprendizaje de Sordos y oyentes, coexistencia en el espacio de las particularidades de uso de lengua.

4. Inclusión o exclusión en respuestas al aprendizaje

¿Las sesiones de clase tienen o mantienen una rigurosidad con el tiempo, estructura y propósito del objetivo? Cómo se percibe desde el discurso la planificación y adaptación de los contenidos en las asignaturas, se cumple con los objetivos? Las clases responden a las expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes Sordos, se indaga sobre la efectividad de las adaptaciones. Calidad del servicio de interpretación. Interés de la Institución Educativa en la mediación comunicacional por vía del servicio de interpretación. Manifestación explícita con respecto al servicio de interpretación. La inclusión a partir de la diferenciación entre Sordos y oyentes para el aprendizaje.

5. Inclusión o exclusión adquisición de aprendizaje para interactuar

Se divide en dos sub categorías, la primera (5₁) hace referencia a calidad de la intervención docente. Relaciones de poder. Se indaga sobre la percepción que se tiene sobre el docente desde su capacidad para interactuar con las y los estudiantes sordos y oyentes, percepción de tolerancia o aceptación. Direccionalidad de la información, comunicación en doble vía, interés por el otr@. Interacción oral (cara a cara) unidades mínimas de comunicación efectiva. Respeto hacia los ritmos de aprendizaje.

La segunda (5₂) indaga sobre criterios de evaluación. Homogenización de la enseñanza. Acciones afirmativas o discriminación positiva. Papel del intérprete en el desarrollo de la clase. Indaga acerca del papel del aprendizaje en la construcción de personas Sordas. Cómo el aprendizaje influye en las respuestas ante los exámenes estatales de rendimiento y cualificación. Igualmente, asume el aprendizaje escolar como herramienta para acercarse a la inclusión social.

6. Inclusión o exclusión en la posibilidad de participar

Esta categoría, se encarga de contextualizar las relaciones que se tejen entre el aprendizaje y la participación desde los espacios que promueven las instituciones. Acceso a convocatorias, acceso y permanencia en los espacios de discusión y decisión institucional, Fomento de las formas de participación escolar, representación y representatividad. Se indaga también sobre la referencia al salto conceptual entre el modelo biomédico de la rehabilitación y las posturas recientes sobre inclusión, desde la percepción de las y los estudiantes Sordos, indaga sobre cómo perciben el fomento al desarrollo de habilidades, competencias y diferencias en el marco de lo diverso. Así mismo, cuestiona sobre la libertad en un contexto de derechos.

7. Satisfacción acerca de la Política de Inclusión

El nivel de satisfacción acerca de la Política de inclusión educativa para sordos, se observa a partir de la experiencia de la o el usuario en la misma. Su característica central radica en la evaluación de las percepciones del usuario-usuaria y no en los objetivos que plantean los programas de inclusión educativa. Se indaga sobre aspectos relacionados con necesidades, problemas resueltos y demandas atendidas en el ejercicio de permanencia dentro de los programas de integración a la Media con servicio de interpretación en LSC/Español para sordos en la Ciudad de Bogotá D.C.

8. Insatisfacción frente a la Política de Inclusión

Esta es una categoría transversal. En los discursos de las tensiones Inclusión-exclusión, el nivel de insatisfacción está presente en la evaluación de la satisfacción. Este nivel de satisfacción puede verse trasladado hacia el lado de la no satisfacción o insatisfacción que experimenta el usuario-usuario de la Política de inclusión educativa para sordos en la Ciudad de Bogotá D.C.

Se cierra esta serie de categorías con una exploración hacia las actitudes de las y los estudiantes Sordos hacia el proceso de aprendizaje, sus sentimientos, pensamientos y expectativas desde la plataforma de los discursos inclusivos de educación.

(Tabla 1) Indicadores de categorías de análisis o conceptos sensibilizadores.

Categoría	No.	INDICADORES DE LAS CATEGORIAS
1 Inclusión o exclusión en el aula de clase.	1	Expresión libre de pensamientos o sentimientos en el aula de clase
	2	Concordancia entre la expresión de pensamientos del estudiante Sordo y la expresión del intérprete.
	3	Participación en las discusiones o debates en el aula de clase
	4	Expresión y comunicación con oyentes
2 Inclusión o exclusión como usuario de LSC	1	Segregación por uso de lengua LSC
	2	Formación y organización de las personas Sordas en el ámbito de la IED
	3	Información a oyentes sobre uso de lengua diferente (LSC)
	4	Trato preferencial hacia los oyentes
	5	Trato diferente por uso de LSC
	6	Respeto hacia la diferencia por uso de LSC
	7	Participación en las actividades de la comunidad Sorda local
	8	Preferencia por instituciones de oferta educativa exclusiva para Sordos
3 Inclusión o exclusión en	1	Percepción de espacios adecuados para el aprendizaje
	2	Espacios diseñados o adaptados para la comunicación entre Sordos y oyentes

los entornos y espacios de aprendizaje		
	3	Uso de tecnología y dispositivos para el aprendizaje de personas Sordas
4 Inclusión o exclusión en Respuestas al aprendizaje	1	Apoyos en la ejecución de tareas en la IED
	2	Formas de recolección de información en el aula de clases
	3	Formas de apropiación del conocimiento en el aula de clases
	4	Percepción del rol del docente y del intérprete
	5	Percepción del rol del intérprete en el aula de clases
5 5 ₁ Inclusión o exclusión en aprendizaje para interactuar	1	Relaciones de poder entre docente-estudiante Sordo/oyente
	2	Percepción de la calidad del docente
	3	Interés del docente hacia Sordos y oyentes
	4	Interacción del docente con estudiantes Sordos mediante el uso de LSC
	5	Respeto hacia los ritmo de aprendizaje
	6	Valoración hacia los esfuerzos en el aprendizaje
	7	Percepción de valor hacia la persona Sorda
	8	Percepción de bienestar en el aula de clases
5 ₂	9	Plan de estudios diferenciado para Sordos y oyentes
	10	Evaluación deferencial para oyentes y Sordos
	11	Apoyo Psico-pedagógico ante situaciones adversas
	12	Resultados satisfactorios en las pruebas Estatales o pruebas Saber
	13	Resultados en el boletín de calificaciones
	14	Aplicabilidad del aprendizaje a la vida diaria
	15	Aplicabilidad del aprendizaje en las evaluaciones de la IED
	16	Aplicabilidad del aprendizaje a la construcción de proyecto de vida
	17	Aplicabilidad del aprendizaje en la construcción de relaciones sociales, filiales y emocionales
6	1	Participación y ejercicio de derechos (elegir y ser elegido) en el gobierno escolar

Inclusión o exclusión en la posibilidad de participar	2	Representatividad de estudiantes Sordos ante instancias de decisión en la IED
	3	Ejercicio de derechos en información y consulta ante situaciones de afectación en el desempeño de la vida escolar
	4	Información oportuna sobre actividades de la comunidad Sorda
	5	Participación activa en actividades deportivas y culturales en la IED
	6	Disponibilidad del servicio de interpretación para asuntos de la vida extra escolar
	7	Apoyo y desarrollo de habilidades propias del estudiante Sordo
	8	Oferta institucional para la potencialización de habilidades y destrezas propias del estudiante Sordo
	9	Percepción de libertad en asuntos vocacionales
	10	Refuerzo de estereotipos sobre discapacidad auditiva o limitación auditiva
	7 Satisfacción acerca de la Política de inclusión	1
2		Percepción de solución de problemas resueltos en el ambiente escolar
	3	Percepción de demanda atendida en el sistema de inclusión
8 Insatisfacción frente a la Política de Inclusión	1	Categoría transversal a todas las categorías de análisis o conceptos sensibilizadores de la experiencia investigativa.

**ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO ENVIADO A PADRES, MADRES O ADULTOS
RESPONSABLES DE CUSTODIA DE MENORES DE EDAD PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION.**

MAESTRIA EN DISCAPACIDAD E INCLUSION SOCIAL

**INVESTIGACION: EXCLUSIONES AMPARADAS EN EL DISCURSO DE LA INCLUSION EDUCATIVA
PARA PERSONAS SORDAS**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La información presentada a continuación describirá el estudio y el papel que usted y su hijo(a) tendrán como participantes. Por favor, lea cuidadosamente y no dude en preguntar en caso de tener interrogantes.

El objetivo de la investigación es visibilizar las exclusiones que se amparan en el discurso de la educación inclusiva de los estudiantes sordos en Bogotá D.C. que cursan básica secundaria y media con intérprete de Lengua de Señas Colombiana LSC y español. El tema se suscribe al de las relaciones culturales y políticas que se acoge desde las perspectivas en Discapacidad e Inclusión Social, que propone la Maestría desde su Modelo Conceptual Colombiano MCCDIS.

La modalidad de escolaridad básica secundaria y media con servicios de interpretación LSC/Español integración con intérprete y español como forma de inclusión, es el escenario escogido para este estudio donde su hijo(a) _____ ha sido seleccionado(a) para responder a una entrevista y participar en un grupo focal, a través de los cuales el investigador recolecta información discursiva acerca de los posibles factores de exclusión educativa que pueden haber vivido a lo largo de la vida escolar dentro de la modalidad señalada. Aportará desde su discurso para la recolección de información, ya que las y los jóvenes que participan en la investigación provienen de formas distintas de crianza, con experiencias vivenciales singulares y aproximaciones particulares a la Lengua de Señas Colombiana LSC.

Su hijo(a) hace parte del proceso de investigación en su fase número 1; donde se le aplicará una entrevista semi-estructurada en LSC y en un segundo momento participará en un grupo focal. Estas aplicaciones no tomarán más de 1 hora, se realizarán en las instalaciones de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá Facultad de Medicina, edificio 472. No se han registrado efectos secundarios y nocivos por participar en este tipo de encuentros; por el contrario, estas pueden ayudar a detectar problemáticas relacionadas con la inclusión social. A usted se le comunicará cualquier hallazgo significativo que se desarrolle durante el curso de este estudio, y si tiene alguna pregunta con respecto a su participación o si en algún momento usted experimenta alguna molestia asociada con la investigación o tiene preguntas sobre sus derechos como participantes de la misma, puede ponerse en contacto con la directora del estudio: Doctora Rita Flórez R, profesora asociada de la Facultad de Medicina. Teléfono 3165000, extensión 15191 o con el Psicólogo Andrés Paz Ortega, Maestrante en Discapacidad e Inclusión Social, quien

realiza la propuesta investigativa, e-mail: andrespazortega@hotmail.com,
andrespazortega@gmail.com, Teléfono móvil 3166308361.

La información recolectada será confidencial y sólo será utilizada para el análisis de los resultados del estudio a los cuales los usuarios tendrán libre acceso. Únicamente los investigadores de la Universidad Nacional de Colombia tendrán acceso a los datos confidenciales que identifican a su hijo. Usted ni su hijo serán identificados en los registros o publicaciones que resulten de este estudio; para efectos del mismo se les asignará un código que permite mantener su anonimato.

La participación de su hijo, en este estudio es voluntaria. Usted o su hijo pueden retirar su participación en cualquier momento durante el tiempo que dure el estudio sin sanción y sin perder los beneficios a los cuales tienen derecho.

Si da por terminada su participación, usted no será excluido de participar de futuros estudios de investigación. Además su participación puede darse por terminada por parte del director sin tener en consideración su consentimiento, en caso de que su hijo no llene los requisitos para la evaluación, experimenten molestias o por razones administrativas.

YO _____ he leído y entendido este formato de consentimiento. Mis preguntas han sido contestadas a satisfacción. Doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____ participe de la investigación.

Nombre completo: _____

Cédula de ciudadanía # _____ de _____

Firma: _____

ANEXO 3. ESTRUCTURA DE ENTREVISTA. CONTIENE 2 DOCUMENTOS, GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA Y REPORTE DE ENTREVISTA DE ESTUDIANTE-PARTICIPANTE.

Guion de entrevista:

La entrevista contiene preguntas claves que se acompañan de cuestionamientos de apoyo que enriquecen la indagación:

1. Cómo es tu vida en el colegio?
 - ✚ Qué te gusta, qué te desagrada, que quisieras cambiar?
2. Qué piensas de ser Sordo y estar en un colegio con oyentes?
 - ✚ Encuentras muchas diferencias, compartes con las otras personas, te sientes bien.
 - ✚ Se organizan en el colegio, cómo lo hacen, cómo hacen sus peticiones?
3. Cómo te imaginas el colegio ideal?
 - ✚ En términos de espacios, de interactuar con otros Sordos y con oyentes, que hace falta?
4. Qué clase te gusta más y por qué?
 - ✚ Tienes apoyos para aprender? Qué dificultades tienes con las tareas? Tienes dificultades para aprender en el aula?
 - ✚ Qué piensas del intérprete? Qué papel juega en el proceso de aprendizaje?
5. Sientes que el profesor se preocupa por lo que te pasa?
 - ✚ Cómo haces para recolectar información en clases, llevas cuadernos, cómo haces para preparar o repasar lo que aprendes?
6. Estudias las mismas cosas que los oyentes?
 - ✚ Cómo hacen para calificarte, es igual con los oyentes?
 - ✚ Como te va en las evaluaciones?
 - ✚ Tú crees que aprendes como aprenden los oyentes?
7. Cómo te enteras de las cosas que suceden en el colegio?
 - ✚ Celebran el 25 de septiembre, participan los oyentes?
 - ✚ Participas en el gobierno escolar?
8. En el colegio te hacen sentir como enfermo, discapacitado?
 - ✚ Como te hacen sentir, si eres bueno en algo: te impulsan, te apoyan?
9. Qué esperabas cuando llegaste al colegio?

- ✚ Qué encontraste, te gustó?
- ✚ Te sientes motivado para las clases? Sientes que lo que aprendes te sirve?
- ✚ Tienes ganas de aprender y regresar al día siguiente al colegio?

REPORTE DE ENTREVISTA DE ESTUDIANTE/PARTICIPANTE. No: _____

Nombre:		Género:
Edad:	Estado civil:	Estrato socio-económico:
Lugar y fecha de nacimiento:		
Grado escolar actual:		Doc. de identificación:
Cuando inició el aprendizaje de Lengua de Señas Colombiana:		
Por qué?		
Donde aprendió LSC?		
Vínculo lingüístico con la LSC en la familia?		
Tiempo de integración educativa con servicio de interpretación:		
Pertenencia a grupos(s) juveniles de índole deportivo, religioso, cultural o político		
Pertenencia a redes sociales (P.ej: Facebook, Hi5)		
Acompañante:		
Parentesco:		Edad:
Status auditivo del padre		Status auditivo de la madre

NOTA: la información aquí consignada es de uso exclusivo para la investigación: EXCLUSIONES AMPARADAS EN EL DISCURSO DE LA INCLUSION EDUCATIVA.

ANEXO 4. PROCESO DE GRUPO FOCAL. CONTIENE 3 DOCUMENTOS, LISTA DE CHEQUEO, PREGUNTAS CLAVES PARA EL GRUPO FOCAL Y REPORTE DE ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS EN EL GRUPO FOCAL.

Lista de chequeo que debe ser verificada por el observador del grupo focal. Su intención es constatar las condiciones adecuadas para la realización del ejercicio.

Condición	Acerca del requisito
✚ Lugar adecuado en tamaño y libre de obstáculos o distractores.	
✚ Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo focal.	
✚ Asistentes sentados en U en la sala.	
✚ Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema	
✚ Moderador comprende y utiliza la información que está siendo entregada.	
✚ Se cumplen los objetivos planteados para la reunión.	
✚ Explicita en un comienzo	

objetivos y metodología de la reunión a participantes	
✚ Permite que todos participen.	
✚ Reunión entre 60 y 120 minutos máximo.	
✚ Registro de la información (grabadora o filmadora)	
✚ Escarapelas con identificación de asistentes.	
✚ Observaciones finales.	

Grupo focal:

PREGUNTAS CLAVE O GUIAS PARA EL DESARROLLO DE LA SESIÓN.

Preguntas guías. 28 de agosto de 2010

1. ¿En qué actividades de la vida escolar sienten que están por fuera o que no pueden participar?
2. ¿La IED promueve vínculos con la sociedad sorda local, Sordos y oyentes participan de las mismas celebraciones?

3. ¿Cómo participan ustedes en clases donde hay actividad de experiencias, laboratorios, talleres?
4. Piense cada uno de ustedes. ¿Cómo se sienten frente a un compañero oyente, o ustedes sienten que son diferentes?
5. ¿Si ustedes tendrían hijos sordos, los pondrían a estudiar en su colegio?

GRUPO FOCAL	
Lugar y fecha de la sesión:	
Moderador:	
Intérprete:	
Observador:	
Participantes:	escolaridad
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Discusión generada y síntesis de la pregunta No. 1

Discusión generada y síntesis de la pregunta No. 2

Discusión generada y síntesis de la pregunta No. 3

Discusión generada y síntesis de la pregunta No. 4

Discusión generada y síntesis de la pregunta No. 5

Conclusiones y/o Acuerdos

Temas con mayor frecuencia en las preguntas y respuestas. Inquietudes de los participantes.