



Maestro y estudiante sordo: una apuesta de formación en el aula universitaria

Deaf teacher and student: a commitment of training in the university classroom

Monica Jazmín Rabello Ortega

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Colombia
monica.rabello@uptc.edu.co

Oliva Patiño Cuervo

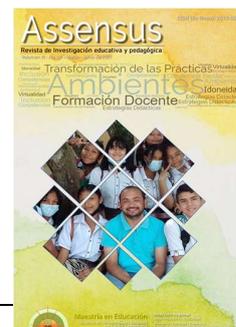
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Colombia
oliva.patino@uptc.edu.co

Resumen

La investigación Maestro y estudiante sordo: una apuesta de formación en el aula universitaria surge a partir del acuerdo 029 de 2015 por medio del cual se adopta la política de inclusión en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), el estudio se propone caracterizar y analizar las prácticas de docentes en el aula frente al proceso de educación superior inclusiva de estudiantes sordos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, en la sede Tunja. El diseño metodológico desarrollado tuvo en cuenta el enfoque cualitativo por medio del estudio de caso, permitiendo vislumbrar los resultados, a saber: la crisis como elemento que engendra las transformaciones y la resignificación de la práctica, así también se reconocen los mecanismos, dispositivos y miradas otras utilizados por los maestros. Finalmente, los intersticios, de los que se asocian esos espacios que, aunque pequeños, dan cabida a nuevas formas de relacionamiento y posibilidades; del otro a través del gesto, la imagen y la mirada. El estudio deriva en aproximaciones que permite entrever las relaciones entre el docente, estudiante e intérprete de LSC.

Palabras clave: Estudiante sordo, inclusión, educación superior, docente, prácticas

Recepción: 07-09-2021 | **Aceptación:** 13-01-2022 | **Publicación:** 30-06-2022



Abstract

The research Deaf teacher and student: a commitment to training in the university classroom arises from the agreement 029 of 2015 through which the policy of inclusion is adopted in the Pedagogical and Technological University of Colombia (UPTC), the study aims to characterize and analyze the practices of teachers in the classroom against the process of inclusive higher education of deaf students in the Faculty of Education Sciences of the UPTC, in the Tunja headquarters. The methodological design developed took into account the qualitative approach through the case study. Consequently, the results are presented from which the crisis is recognized as the element that engenders transformations and the resignation of the practice, and the mechanisms and devices used by teachers are also recognized. Finally, the interstices, of which are associated those spaces that, although small, give room to new forms of relationship and possibilities; of the other through the gesture, the image and the gaze. The study derives in approximations that allows to glimpse the relations between the teacher.

Keywords: Deaf student, inclusion, higher education, teacher, practices.

Received: 07-09-2021 | **Accepted:** 13-01-2022 | **Published:** 30-06-2022

Introducción

En los últimos años es posible reconocer la adopción de un enfoque diferencial en las Instituciones de educación superior a partir de la promulgación de lineamientos específicos que permiten comprender las dinámicas, enfoques, estrategias, acciones, así como el marco normativo de los grupos priorizados para la implementación de la educación superior inclusiva (MEN, 2013) caracterizados así:

Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rrom, Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011, Población desmovilizada en proceso de reintegración, Población habitante de frontera (MEN, 2013, p.21)

A partir del ingreso de los estudiantes priorizados, se visibilizan los procesos de inclusión y las políticas determinadas por cada una de las IES, el compromiso es trascendental para enfrentar los diferentes retos del contexto nacional, entre los aliados que acompañan el proceso se encuentra el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) el cual mediante los Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado (MEN, 2013) presenta diversos factores de evaluación entre algunos los correspondientes a procesos académicos con miras a reconocer la integralidad del currículo, flexibilidad e interdisciplinariedad apuntando en consonancia a la necesidad de incorporar y desarrollar procesos académicos inclusivos, que promueven el acceso, permanencia y graduación de la comunidad estudiantil sin distinción.

Sin embargo, a pesar de los propósitos nacionales del sistema educativo no se considera exista obligatoriedad de la incorporación de las políticas inclusivas en las Instituciones de Educación Superior (IES), pues se reconoce en éstas, la autonomía universitaria y por lo tanto el propósito de velar por la calidad del servicio educativo (artículo 3 de la Ley 30 de 1992). En esta lógica, es notorio el compromiso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) al establecer una política de Educación Superior y Diversa, con miras a garantizar no solo el ingreso de población vulnerable, sino su permanencia y graduación (Acuerdo 015 de abril 9 de 2021). Además, es de notar el significativo porcentaje de ingreso que corresponde en cifras a “un incremento de estudiantes matriculados de las poblaciones vulnerables del 1500%; pasando de tener 41 estudiantes matriculados en el 2015, a tener 698 en el 2020” (UPTC, 2021, p. 3).

Continuando en referencia al Acuerdo 015 de 2021, se relaciona la cantidad porcentual de estudiantes Upetecistas respecto al panorama nacional de inclusión de grupos poblacionales, de la siguiente manera:

Que el 56% de los estudiantes de poblaciones vulnerables provienen del departamento de Boyacá; 24% de Casanare y 20% de diferentes departamentos de Colombia, como Arauca, Cundinamarca, Santander, Cauca, entre otros; siendo el 27% de zonas rurales.

Que, de los 698 matriculados, el 48% son víctimas del conflicto armado, el 28% personas con discapacidad, 18% habitantes de zonas de difícil acceso, 4% étnicos y el 3% son desmovilizados (p. 3).

Lo anterior entendiendo que la política de educación superior inclusiva y diversa va dirigida a los siguientes grupos poblacionales: Étnicos; Víctimas del conflicto armado; desmovilizados en proceso de reinserción; habitante de frontera y zonas de difícil acceso; población en condición de discapacidad: visual, física y/o auditiva; mujeres en condición de vulnerabilidad: mujeres campesinas, mujeres con carga de cuidado y mujeres mayores; población diversa en perspectiva de género y orientación sexual; y veteranos de la fuerza Pública.

A partir del contexto expuesto se genera el interés investigativo por indagar aquello que sucede a propósito de la comunidad sorda en la UPTC. Es así como la intención *Maestro y estudiante sordo: una apuesta de formación en el aula universitaria* busca reconocer las dinámicas existentes de acuerdo a los procesos formativos de los estudiantes sordos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, particularmente en los programas de pregrado de la sede Tunja.

Así surge la pregunta problematizadora ¿Cómo son las prácticas de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, frente al proceso de educación inclusiva de estudiantes sordos en el aula de clase?. Para efectos de ubicar la investigación en el escenario teórico, a continuación, se relaciona la sordera como entidad temática principal, bajo la cual se tejen los intereses del estudio a saber: analizar las prácticas de docentes de la facultad de ciencias de la educación de la UPTC, frente al proceso de educación inclusiva de estudiantes sordos en el aula de clase.

Sordera: de la pérdida a la posibilidad

La definición de sordera desde el paradigma médico se asocia con las capacidades de escucha y las condiciones de salud, de acuerdo con la valoración clínica y exámenes de audiometría, es posible conocer diferentes diagnósticos que refieren a una deficiencia, pérdida o afectación. De acuerdo con Burad (2019), la sordera desde el modelo clínico: se “constituye como un problema de salud a curar, una dificultad que demanda esfuerzo y un rasgo discriminado por la sociedad, a la que deben adaptarse” (p. 5). Al tener en cuenta esta perspectiva, los aportes de Torres (2016) coinciden con las enunciaciones que infieren que “los sordos han sido considerados como un desvío disfuncional por ser definidos a partir de

rasgos negativos, concebidos como tales a partir de un concepto prefijado de normalidad” (p. 13).

El modelo social enlazado a una visión antropológica define al Sordo (con mayúscula) no como una persona carente de audición (Domínguez, 2017), sino como un rasgo cultural, similar a la etnia (Lane, 2005), con patrimonios como la Lengua de Señas (LS) ya que son verdaderas lenguas naturales con una estructura y léxico propios, cuya única diferencia con las lenguas orales es que se realizan en el espacio tridimensional y utilizan, el canal de comunicación viso-gestual (Tovar, 2001).

La Lengua de Señas corresponden particularmente al colectivo de personas signantes, que constituye el único grupo lingüístico que cuenta con una comunidad particular para cada país del mundo, así mismo Ladd (2003) señala que las culturas sordas no corresponden a sub-culturas en una sociedad imperantemente oyente, por el contrario, son culturas claramente definidas, pues han creado un conjunto de significados culturales por sí mismos. Así pues, el fenómeno de Sordedad reafirma aspectos como la diferencia, condición propia de lo humano, e invita al reconocimiento de otras formas de percibir y ser en el mundo; su existencia insiste en la necesidad de huir de la pretensión de un cuerpo “normal”, de un lenguaje “normal”, de una noción negativa de belleza y de normalidad.

Particularmente, en el contexto de la escuela, la participación de la persona sorda, se convierte en posibilidad para no solo la construcción teórica, sino también para la generación de experiencias otras, la comprensión y reivindicación de saberes, de aquellos que han sido considerados minoría y la interacción dialógica entre comunidades oyentes y no oyentes (Vega, 2020). De acuerdo con los estudios de Abello (2017) acerca de la interacción comunicativa de la comunidad sorda con la sociedad oyente, es posible reconocer desde su investigación, la configuración del universo simbólico y las prácticas sociales de la cultura sorda, así como también el distanciamiento con la cultura oyente mayoritaria.

En efecto, el reconocimiento entre las dos culturas permite que la interculturalidad y la diferencia lingüística, aborden aspectos en común, uno de estos refiere a la “comunicación intercultural” el concepto de Grimsom (2000 citado en Abello (2017.p. 25) se introduce a manera de “desafío como un lugar de encuentro entre la lengua verbal y sus múltiples lenguas y el lenguaje del silencio, del gesto, del espacio” convirtiéndose en posibilidades entre las dos comunidades, en un mismo lugar para el intercambio social, comunicativo y cultural.

Metodología

La investigación se consolida en el paradigma cualitativo, al ser una apuesta con miras a reconocer las prácticas desde el lugar del maestro, en el proceso de formación del estudiante sordo y estudiantes oyentes, desde las diversas concepciones, experiencias y

vivencias. Teniendo en cuenta que el contexto de investigación tiene lugar en la particularidad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se asume para la investigación, el estudio de caso, el cual permite comprender las dinámicas presentes en relación con el fenómeno estudiado y los actores presentes, es decir el análisis de la realidad social, aquello que sucede en el proceso formativo del estudiante sordo.

Caracterización de los participantes

Los docentes que participaron en el estudio cumplían con el criterio de haber tenido en el aula uno o más estudiantes sordos. Los docentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación por medio de los programas académicos de pregrado: Educación Infantil, Educación Física, Filosofía, Informática y Tecnología, Biología. Por su parte los estudiantes sordos universitarios participantes pertenecían a diferentes programas académicos presenciales de la Facultad de Ciencias de la Educación, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), como personas sordas; cinco de los estudiantes confirmaron su identidad sorda, dos de los estudiantes participantes refieren utilizar la lengua oral para comunicarse y también la LSC de acuerdo con sus necesidades y preferencias. Para efectos de la investigación se contó con el servicio de interpretación ofrecido por la UPTC.

Por su parte los intérpretes de LSC participantes prestaban sus servicios a los estudiantes sordos en los programas académicos referidos, en su mayoría a las licenciaturas en las cuales rotan o varían, de acuerdo con la necesidad de prestación del servicio (eventos, prácticas pedagógicas, encuentros formativos), al respecto todos los intérpretes existentes en la UPTC a la fecha de la investigación participaron en esta, pues reconocieron la importancia de la pesquisa.

Consideraciones Éticas

La investigación se desarrolló bajo principios de confidencialidad y honestidad, además de contar con el consentimiento informado de los participantes, previo inicio del estudio.

Momentos de la Investigación

Fase 1: Inicial. Esta etapa de la investigación comprendió la indagación y abordaje teórico sobre educación superior inclusiva, acciones y políticas educativas, política de educación inclusiva de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, las prácticas, apuestas de reflexión, ajustes y experiencias con estudiantes sordos en otros contextos universitarios.

permitted Atlas. Ti 8.0, they were grouped and established in 43 categories. In this way, the quantity of citations associated with the category called anchoring and density corresponding to the number of relationships between categories or subcategories (Figure 2).

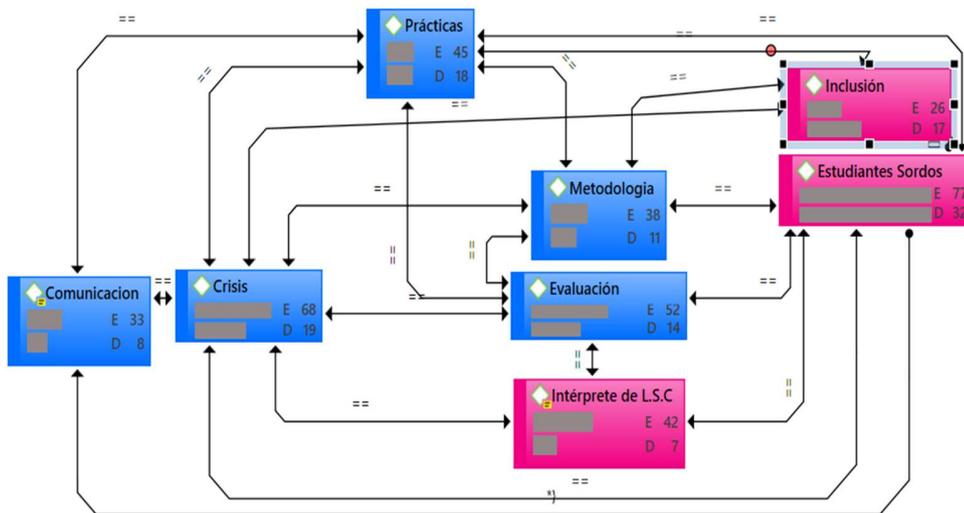
Figure 2. Anchoring and density.

Buscar códigos				
Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos	
o Acompañamiento		5		2
o Acuerdos en la formación		11		3
o Admisión		15		3
o apoyo del interprete		20		6
o Asegurar la comunicacion~		13		3
o Capacidad Lectura		6		6
o capacidades.		12		23
o Capacitación		21		1
o Comunicación~		30		8
o condicion auditiva como posibilidad		11		6

Comentario:

For the final phase called selective coding (figure 3), Strauss & Corbin (2002 cited in Restrepo (2013) allows referring that:

Figure 3. Emerging categories and subcategories.



It is a process in which all emerging categories are integrated within a conceptual scheme, around a central or nuclear category. The central category has an

importante poder analítico, dado que permite reunir las categorías para formar un todo explicativo al tiempo que permite informar acerca de la variación entre las categorías. (p. 128)

De acuerdo con la codificación selectiva presentada se identifica la categoría central hallada en el proceso analítico, a partir de relaciones y enraizamientos, para posteriormente comprender el eje conceptual que se desarrolló de forma sistemática y a profundidad a través de la triangulación entre los datos de campo, teorías y reflexiones emergentes en la pesquisa.

Resultados y Discusión

Aquí se presenta la triangulación entre los resultados, las teorías y las reflexiones, en miras a consolidar la discusión. En el camino investigativo que concedieron los participantes, se posibilitó entrever el significado y relaciones entre códigos, las cuales como corpus de la investigación permitieron reconocer una categoría nuclear denominada crisis, que se moviliza en el discurso de los informantes clave como posibilidad y oportunidad de retorno de sí y del otro. De esta manera, la categoría nuclear y las relaciones encontradas permitieron visibilizar el docente y estudiante sordo en formación frente a nuevas situaciones en el contexto universitario.

Resultó determinante comprender y pensar la crisis desde diversas posibilidades ya que configuró la comprensión del objeto de investigación en el recorrido. Melloni (2014) argumenta “las crisis son situaciones transitorias constitutivas del propio crecimiento del ser vivo” (p. 113). Un primer acercamiento respecto a la “crisis” ya que permite dos acepciones: peligro y oportunidad. “El peligro nos pone en guardia y esto tanto puede significar un retroceso o bien disposición a avanzar. El riesgo consiguiente estimula, pero su carácter amenazante puede paralizar” (Melloni, 2014, p. 113).

Los hallazgos investigativos acerca de la inclusión de los estudiantes sordos al aula de clase permiten reconocer algunas posturas de los docentes de la UPTC, entre las que se encuentran disertaciones como la siguiente:

“Teníamos discusión con todos los colegas al respecto, desde los más radicales a decir que no puede haber una chica o un chico en la licenciatura sordo. Por qué entonces con qué población va a trabajar, sí ¡negados, negados! que la universidad cometió un error en ese sentido, hasta el otro extremo donde trabajamos sobre el concepto de diversidad y desde allí decimos que cada uno desde sus condiciones y que gran parte nos toca a nosotros pensarnos como lo vamos a seguir haciendo, entonces dificultades, el que especialmente los profes más antiguos, no acepten la situación, sí les parece que eso no se ha debido hacer casi como que volver para atrás y deberían estar en instituciones específicas para ellos. Si, esa es una dificultad grande porque en estos momentos tenemos discusiones.” (Información Verbal en Entrevista D.8. [19 de noviembre de 2019] Monica Rabello Ortega. Tunja.)

Desde dichas disertaciones es necesario reconocer la crisis como peligro ya que, al explorar la aparición de nuevas situaciones, se evidencian posturas y actitudes frente a lo desconocido en el aula como contexto y posibilidad de formación, de acción y cambios.

En dialogo acerca de los procesos inclusión del estudiante en el aula, aquello que allí sucede y a los integrantes que se encuentran en ese proceso, el estudiante sordo describe una particular situación

“Bueno, una vez con un profesor cuando llegue a la clase, él dijo como así una estudiante sorda, ¿qué hace aquí un estudiante sordo?” (Información Verbal en Entrevista EST.A. [19 de noviembre de 2019] Monica Rabello Ortega. Tunja.)

Estar inmersos en el contexto educativo, lleva a comprender las diferentes dinámicas formativas, encuentros en los que el docente se cuestiona ¿Por qué el estudiante se encuentra allí? Lugar que provoca una situación de extrañamiento y desconocimiento las cuales generan posiblemente disertaciones para el estudiante sordo que denota ciertas situaciones de confusión, pero a su vez hace evidente la transformación.

Entre las crisis, se desarrolla la transformación y el surgir, así lo menciona (Stanislav Grof, citado por Melloni (2014), “surgir es fluido y fácil de integrar, comporta una introducción gradual de nuevas ideas e intuiciones, con expansiones emotivas que son fáciles de controlar” (p. 116).

En perspectiva, es posible reconocer que desde la concepción del docente también se encuentra que

“El arribo de un estudiante sordo se convierte en una buena novedad, una buena oportunidad, bueno más para mí. Es volver y retomar un poco de cosas de otro tiempo. También se convierte en un problema, porque no existen como las condiciones apropiadas máximas, para recibir y acompañar adecuadamente, sin embargo, tanto para el estudiante como para nosotros los profesores que orientamos la asignatura, es repensar en todo nuestro actuar, en cómo hacemos, que desarrollamos (...) es un montón de preguntas algunas sin resolver.” (Información verbal en entrevista D. 5)

Cuando el docente se encuentra con estas situaciones percibe que el acontecer y disposición, dan paso hacia otras posibilidades, descubre que existen otras necesidades que le llevan a cuestionarse acerca de ¿qué hacer?, ¿cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a la condición del estudiante? Entre otros interrogantes que se generan en el que hacer docente.

Desde una perspectiva antropológica los aportes de Malinowski, Según Ribeiro (1986) permiten comprender el extrañamiento situando el antropólogo, para este caso sucede cierta similitud con el docente quien “experimenta, se desplaza de sus parámetros cotidianos, insertándose en parámetros que le son desconocidos”.

Así como el antropólogo anuncia el descotidianizar al encontrarse en un campo de investigación, así también el docente “no solamente una manera de ser sino también de vivir, en una búsqueda de solucionar la tensión entre aproximación y distanciamiento” (p. 65).

El abordaje de Ribeiro (1986) permite contrastar similitudes en un campo completamente nuevo para el docente, que le incita a comprender e investigar aquello que sucede frente a los interrogantes generados, en estas posibilidades del ser y estar inmersos, que no distan del proceso educativo en el que se conozcan las posibilidades de la persona sorda y por supuesto del maestro con el que surgen encuentros y particularidades, en un trayecto no definido pero del cual sean posibles nuevos aprendizajes.

Los postulados desde Melloni (2014) mencionan que la ruptura y discontinuidad, hacen parte de los procesos sistemáticos que evidencia la crisis. En este sentido, “las crisis no son solamente inevitables sino también necesarias, porque indican el paso de una etapa a otra” (p.114). Frente a la situación de inclusión en el aula otra docente manifiesta desde su experiencia y profesión:

“Yo soy psicopedagoga y entonces más o menos entiendo lo de inclusión y sin embargo yo me pegué un fuerte encontronazo, cuando yo vi el proceso de la escritura de ellos, porque yo di una instrucción y la estudiante estaba haciendo otra cosa, entonces no me entienden o ¿qué paso? Entonces dije, ¡no!, a mí, me toca evaluarlos de manera diferente, pero si uno, no se detiene en esos detalles, uno va a creer, que es que no saben.” (Información Verbal en Entrevista D.15.)

El docente evidencia la ruptura a ciertos esquemas y se permite el tiempo para analizar qué sucede, es preciso reconocer que la segunda lengua de las personas sordas corresponde al español escrito y por tal razón hace que el maestro rompa esquemas de lectura e interpretación frente a la forma como el estudiante escribe, pero es allí precisamente cuando asume la labor educativa, el docente se somete a prueba y encuentra capacidades frente a las discontinuidades.

En el diálogo con los docentes se percibe ese surgir que permite la transformación:

“Para mí quizá lo más importante, es que uno como docente tiene que de alguna u otra manera superarse y capacitarse, para mí lo interesante de este caso o iniciativa, es la incertidumbre, el deseo de aprender el lenguaje de señas, y yo pienso que, eso es como lo más importante en este tipo de procesos, estos tiempos le están diciendo al docente, profesor usted no puede quedarse así.” (Información Verbal en Entrevista D.7 [19 de noviembre de 2019] Monica Rabello Ortega. Tunja.)

Este escenario se convierte entonces, tras la crisis, en el reconocer y posibilitar un encuentro de saberes, siendo la experiencia el lugar de construcción de conocimientos, desde cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria dando paso a la posibilidad de

estar, discernir y debatir. Se convierte en aprendizaje no solo de quien aparece como estudiante, sino como oportunidad de crecimiento para el maestro.

Resignificar la práctica como acontecimiento de la Inclusión

Desde el lugar del docente, se lleva a resignificar la práctica como lugar de experiencia: *“como maestra, la experiencia con estudiantes sordos me obligo a encontrar otros sentidos, hay una inspiración didáctica, me anima a que hagamos otra cosa, me anima a hacer algo diferente”*. (Información verbal en entrevista D.4). Aquí el docente transforma lo cotidiano y se transforma así mismo, bajo los postulados de Larrosa (2016) se trata de un ejercicio de ida y vuelta por que supone un movimiento de exteriorización, pero, también supone un acontecimiento que tiene efectos en la particularidad de cada quien, en lo que es, piensa, sabe y quiere. Los maestros expresan ciertos momentos de disertación, indagación, pero también de concertación y creación entre los que suponen el atreverse a manera de reto, como resaltaban algunos de ellos: *“se generaron situaciones de aprendizajes, el uso de las adivinanzas, por ejemplo, para hacer inferencias, se aprende y se modifican las cosas, y todos aprendemos”* (Información verbal en entrevista D.4)

A partir de los modos de comprensión acerca de las características propias de los estudiantes sordos, otro de los procesos de subjetividad y reflexividad frente a las prácticas de docentes se referencian a continuación:

“En la parte biomédica intento que sea con videos porque vemos las partes del cuerpo humano y en los laboratorios tenemos modelos del cuerpo que cada uno de ellos pueden tocar, los puedan analizar, que puedan sentirlos y de esa manera grabar un poco mejor las estructuras que componen el cuerpo humano y el funcionamiento de cada una de esas estructuras.” (Información verbal en entrevista D.9)

En este proceso de exteriorización se encuentra que, en ese movimiento de vuelta -en términos de Larrosa- el docente percibe las necesidades y formas diversas de aprender, para luego dar sentido a sus prácticas desde el reconocimiento del otro y la puesta en marcha de escenarios, espacios y actividades que favorezcan el aprendizaje de todos.

“Se trata de una preocupación constante, del no conformarse, del no dar por hecho los aprendizajes. El interrogante es la clave: ¿Esta estudiante está aprendiendo y le sirve de algo, lo que le estoy enseñando, para ser una futura maestra?” (Información Verbal en Entrevista D.1.); otro docente manifiesta *“necesitaba la garantía de que mi estudiante me comprendía totalmente las solicitudes, todos los procesos de interacción, yo necesitaba saber que él lo comprendiera y que lograra las metas propuestas”*. (Información Verbal en Entrevista D.1)

Los ejercicios de cuestionamiento suponen en el docente, la motivación y condición para cerciorarse de la efectividad de la comunicación hacia el estudiante sordo. El primer paso será el cuestionamiento como reflexión, pues sucede al interior del maestro, se preocupa, se cuestiona. Empero requiere pasar al siguiente nivel, al cuestionamiento como acción, allí la pregunta resulta de gran relevancia, se convierte en el mecanismo para salir de la duda sobre eso que desconoce el maestro, o no está seguro. Plata (2011) propone la pregunta como un dispositivo pedagógico que moviliza el docente y el estudiante

El acto de la pregunta es una clara respuesta de la humanidad frente a la necesidad de ampliar el conocimiento de sí misma, de su realidad y su mundo; es un interrogarse por el sujeto, en una clara reacción frente a la necesidad de comprender y desentrañar condicionantes que lo ciñen y que tienden a mantenerlo en la acomodación y la quietud; la pregunta desacomoda y problematiza. (p.146).

Tanto el docente como el estudiante sordo tienen el compromiso y responsabilidad de desacomodar al otro, de preguntar, de obligar a establecer esos encuentros de diálogo que tejen otras posibilidades y para ello es de vital importancia el papel del interprete, pues es quien finalmente es el puente para que los diálogos ocurran.

El intérprete en medio del estudiante sordo y la dinámica de clase se convierte en uno más allí inmerso, que, aunque aparentemente tiene un papel de neutralidad en la comunicación, desestabiliza en algunos casos al maestro, al arrebatarse -de alguna manera- el centro de la atención. *“Los docentes deberíamos tener una capacitación especial para dirigirnos a este tipo de población, porque al principio es muy difícil adaptarse. A veces los estudiantes se distraen con el intérprete y no nos prestan la suficiente atención”*. (Información Verbal en Entrevista D.9)

Aquí también es importante mencionar que la dinámica maestro-interprete-estudiante sordo, requiere de unas pautas, tiempos y acuerdos para armonizar el encuentro, no se trata de suprimir al intérprete y al estudiante sordo y pensarlo como entidades anexas a la clase, sino como parte de la clase, se trata de una conciencia de que están ahí, por tanto, afectan y deben afectar.

Durante la toma de notas, y en particular en el registro de palabras desconocidas, en el que el intérprete debe deletrear, sucede que cada vez que el estudiante escribe y baja la mirada de su puente comunicativo (interprete), no recibe información, entonces, si el docente sigue hablando y no existen pausas, la información que el docente da mientras él escribe, se pierde, ya que no existe la transcripción instantánea sin mirar la hoja y ver de doble forma dos espacios. Lamentablemente estos casos, que son muy frecuentes, de un 100% de información de la alocución del maestro, se pierde un gran porcentaje de ella (datos registrados en el diario de campo).

Es necesario que todos los actores inmersos en el aula reconozcan que la comunicación no es solo responsabilidad y cuestión del interprete y el estudiante sordo; que garantizar que la lección llegue a la comprensión del estudiante sordo es tarea también del maestro, aun cuando no domine la lengua de señas. Otorgar toda la responsabilidad al interprete desliga el compromiso de enseñanza del maestro y le resta posibilidades de aprendizaje al estudiante.

Dado el confrontamiento de nuevas situaciones en el aula con el estudiante sordo, las dinámicas del docente apuntan no solo a un ejercicio mecánico de impartir conocimientos, sino en ese llamado constante desde las prácticas de reflexión, al reconocimiento del otro y los otros como sujetos que afectan y son afectados, que no deben estar allí de manera pasiva, que deben ser interpelados para conocer sus dificultades, aciertos y necesidades en relación a los aprendizajes, y que requieren de un ambiente propicio que favorezca la relación con el saber, desde la mediación que realiza el intérprete.

En este transitar por la indagación acerca de la experiencia, el docente también describe: *“aprendí que el ser sordo es una particularidad y que son (entre ellos) completamente diferentes, no son iguales, no se puede generalizar a los sordos, los sordos son diferentes todos”* (Información Verbal en Entrevista D.4). Este reconocimiento de la no generalización, que la docente realiza, es vital, pues como lo afirma (Contreras, 2002):

Si no hay, pues, dos iguales, la auténtica relación educativa se mueve desde esa constatación, pero para significarla como posibilidad: el deseo de que cada cual siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizador, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cada uno y cada una manifieste, desarrolle y ponga en juego su singularidad. Que nadie se vea obligado a ser quien no es. Es el deseo de que todas y todos puedan construirse. Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias (p. 64).

Este estudio se reconoce como punto de partida para develar capacidades y compromisos, tanto del docente, como del estudiante sordo para transformar y transformarse. Desentramar las relaciones existentes en el aula a partir de la inclusión de estudiantes sordos en un aula de educación superior, se convierte para el maestro en una oportunidad de reflexión sobre su práctica y rol como formador, además de encontrar en el maestro un estado de apertura que lo mantiene alerta, creativo y comprometido.

Para el estudiante sordo es la posibilidad de compartir su identidad cultural y lingüística, es la oportunidad de resignificar los procesos académicos y formativos en favor de un proceso verdaderamente diferencial, pues esto le permitirá visibilizarse y empoderarse en favor de su construcción como profesional.

Derivación de los Mecanismos y Dispositivos, entre los intersticios a otros Modos.

A partir de las prácticas de cuestionamiento que se han descrito en líneas anteriores, surgen aquellos mecanismos y metodologías otras, propuestas e iniciativas, que, aunque empíricas, están cargadas de intenciones y deseos de hacer algo más, de involucrarse y hacerse responsable por el otro. En este punto aparecen ciertos intersticios definidos según la Real Academia Española (2020) como “hendidura o espacio, por lo común pequeño, que media entre dos cuerpos o entre dos partes de un mismo cuerpo” (parr. 1). Para este caso se han visualizado como esos espacios otros, prácticas otras, relaciones e interacciones otras.

En las interacciones e intereses del docente, el estudiante percibe claramente una acogida, cada vez el docente intenta aprender diferentes señas, darles un sentido o comprensión, se encuentra que es toda una travesía, que genera vínculos y relaciones para comunicarse, es así como el estudiante argumenta “*respecto a algunos profesores, ellos saben las cordialidades de la lengua de señas, buenos días, buenas tardes, por ejemplo, me gusta mucho*” (Información verbal en entrevista EST. A)¹; pero también añaden en otras situaciones el efecto contrario: “*Hay algunos profesores que ignoran al estudiante y solamente hablan y hablan, ignoran y no utilizan ninguna metodología entonces depende de cada profesor*” (Información Verbal en Entrevista EST. A.).

Se reconoce que existen gestos importantes que el estudiante sordo rescata y valora, no pide que aprenda a la perfección la lengua de señas, pero, una mirada, una sonrisa, una seña de bienvenida o felicitación puede marcar la diferencia en la relación, puede garantizar el encuentro. Sin embargo, no se trata de una responsabilidad únicamente del maestro en garantizar este encuentro, el estudiante sordo también es quien puede proponer ejercicios que dinamicen la comunicación con sus compañeros y profesores, se tratará entonces de una responsabilidad compartida y de aprendizajes en doble vía.

Otro hallazgo en la búsqueda de nuevas formas, resultó ser la utilización de recursos visuales, como canal de aprendizaje importante para el sordo, que apoyado con los subtítulos en español permiten cierta asociación y la posibilitan en gran medida de aclarar el contexto, ayuda a relacionar conceptos y tiempos, lo que potencia la información proveniente del discurso, de los video o recursos multimedia.

Una de las docentes participantes en la investigación menciona “*cuando solo dialogamos en el salón trato de usar más el tablero, de escribir, de señalar para que ellos tengan como ese referente*” (Información Verbal en Entrevista D.15). Se trata entonces de encontrar otros modos en los mínimos detalles, enfocar ciertas particularidades que le sean un punto focal, que ese estudiante pueda significar y comprender.

¹ Las entrevistas a los estudiantes sordos se realizaron con la mediación del intérprete de lengua de señas colombiana.

“Entonces funciona la estrategia de escribir en el tablero, de hablar más despacio, experimentar con otras formas de escritura, no tanto el texto escrito sino más bien los mapas mentales, conceptuales, pero siempre involucrando a los demás estudiantes del grupo, no se trata de realizar actividades exclusivas para los estudiantes que tienen esta condición sino involucrarlos a todos.” (datos registrados en el diario de campo).

En el mundo del sordo, impera el silencio, pero no por silencioso vacío, por el contrario, está cargado de formas, colores, matices, sensaciones, olores; este colmado de expresiones, de miradas, de movimientos. A propósito del movimiento, donde el cuerpo es el protagonista, se relaciona una experiencia captada en la observación participante:

“El docente encargado realiza una dinámica de grupo con los 46 estudiantes. Allí generan un juego de pelota, en el que debían lanzarla a un compañero. Todos estaban atentos se miraban a los ojos para hacer la entrega y evitar un movimiento fallido, en este ejercicio la comunicación era crucial ya que no podían pronunciar palabra, los estudiantes sordos no tuvieron inconvenientes.” (datos registrados en el diario de campo).

Este ejercicio que, aunque básico, permitió evidenciar la importancia del contacto visual en la comunicación con el sordo, no solo por aquellos que además han aprendido a leer los labios, sino también porque es una manera de establecer una conexión a través de la mirada, la expresión facial está cargada de mensajes.

Los usos de la mirada es una de las modalidades de la interacción social que irrumpe casi inmoralmemente en los intercambios aceptados por los oyentes quienes ritualizan la evitación de la mirada (la discreción es la conducta esperada). Los sordos buscan la mirada, la apoyan, la sostienen, interrogan, indican distancia social. Observan el mundo. También retiran la mirada para no participar en una conversación, para hacer una pausa o en ocasiones que lo consideren conveniente. Pero, la mirada siempre tiene una fuerte presencia (Rey, 2008, p. 18).

Se trata entonces de migrar o de aventurarse a esas otras formas de comunicación, diferentes a la dominancia acostumbrada de la oralidad, es una invitación para acudir a las manos, los ojos, el cuerpo, las gesticulaciones faciales, y la utilización del espacio para comunicar, establecer contacto y conexión con el otro.

Finalmente, entre los intersticios develados de las prácticas del docente, es primordial tener en cuenta cada integrante inmerso allí, de tal manera que se generen otras posibilidades y se enriquezcan en perspectiva de la reflexión y configuración del acto educativo, tanto estudiantes como interpretes aluden que, en el aula, no sería posible encontrar la luz, si en ese proceso de formación no estuvieran aquellos maestros decididos a encontrar las maneras necesarias, que aluden al reconocimiento de las capacidades del estudiante.

Los intersticios aluden a aquellos cambios, adaptaciones acordadas con el estudiantado, y al reconocimiento del lugar que ocupa el intérprete de LSC. Es entonces necesario continuar investigando y descubrir cómo desarrollar y valorar las competencias y capacidades de todos y cada uno de los estudiantes, además de poner a prueba los saberes que se entretujan frente a las maneras de evaluar y formar en contextos universitarios.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación análisis de las prácticas de docentes de la facultad de ciencias de la educación de la UPTC, frente al proceso de educación inclusiva de estudiantes sordos en el aula de clase, permitió reconocer que las prácticas son atravesadas por la crisis, que involucra cuestionamiento y desconocimiento pero también una condición para que otras posibilidades surjan (adaptaciones de aula, nuevas estrategias de enseñanza, interés por establecer una comunicación apropiada a las características del estudiante sordo).

De acuerdo con la caracterización de las prácticas se encuentra que el docente fija como propósito que el estudiante adquiera el conocimiento, allí surgen situaciones de cuestionamiento, desconocimiento y en algunos casos ejercicios de aula que carecen de ajustes de acuerdo a la particularidad educativa del estudiante sordo. No obstante, para algunos docentes significaron un reto y posibilidad, para transformar sus prácticas desde el reconocimiento del estudiante sordo, como sujeto con capacidades que requieren del maestro la creación de espacios para que estas capacidades, surjan y se visibilicen.

Desde la perspectiva del intérprete, acerca de las prácticas del docente en el aula, mencionan que algunos docentes sufren un choque o bloqueo en el encuentro con el estudiante sordo, desligándose de su compromiso de formación, para otorgársela al intérprete, lo que hace que se perciba al intérprete como el encargado del estudiante sordo. Presentan reflexiones acerca de la necesidad del reconocimiento de la labor del otro, consideran necesario concebir ajustes y persisten en que el docente valore las situaciones con sus estudiantes, dando a conocer estrategias y modos para vislumbrar ciertas prácticas creadoras, dispuestas a cambios y flexibilizaciones.

Referencias

- Abello Gómez, V. C. (2017). Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas. [Tesis de Maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Burad, V. G. (2019). Algunas experiencias en la inclusión educativa de estudiantes sordos mendocinos: Aportes para el debate. XIII Jornadas de Sociología. Memorias, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Obtenido de <https://tinyurl.com/yy5pdgtb>.

- Contreras, J. (2002). Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 5.
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Ladd, P. (2003). Understanding deaf culture. *Multilingual Matters*.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and the Deaf-world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291–301.
- Melloni, J. (2014). La crisis como categoría antropológica y espiritual. *Selecciones de teología*, 210, 113-123.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (1994). Ley general de la educación: Ley 30 de 1992: diciembre 28, Ley 107 de 1994: enero 7, Ley 115 de 1994: febrero 8, Decreto 1860 de 1994: agosto 3, Decreto 1857 de 1994: agosto 3.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2013) Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Sistema nacional de Acreditación-Consejo Nacional de Acreditación. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-342684_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de la política en educación superior inclusiva. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-357277_recurso.pdf
- Plata, M. (2011). La pregunta, dispositivo pedagógico para la construcción de saber y conocimiento. *Cuadernos de Psicopedagogía* (6). Obtenido de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/544>
- Real Academia Española. (s.f.). Intersticio. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Restrepo, O (2013) La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales CES Psicología, vol. 6, núm. 1, enero-junio, pp. 122-133
- Rey, M. I. (2020). El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (16). <https://doi.org/10.35305/revista.v0i16.140>
- Ribeiro, G. L. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología social* (3).
- Larrosa, J. (2016). Experiencia y Alteridad en Educación en Skliar, C., & Larrosa, J. (Edits.), *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO Argentina.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, M. (2016). El Proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo* (7).
- Tovar, L. (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Lenguaje*, 28, 42-

61.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2015). Acuerdo 029 Política Institucional de educación inclusiva. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2015).

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2021). Acuerdo 015. Política Institucional de educación inclusiva.

http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2021/Acuerdo_015_2021.pdf.

Vega, L. G. (2020). El desafío bilingüe bicultural como potencia y ruptura en los procesos de educación inclusiva: un estudio de las representaciones sociales a propósito de la comunidad sorda. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional - CINDE.